



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CAMILA SONCINI NOGUEIRA

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR: PRECONCEITO, DIFERENÇA E EXCLUSÃO NA PERSPECTIVA
DOS COORDENADORES DE CURSO DA UFR**

**RONDONÓPOLIS - MT
2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CAMILA SONCINI NOGUEIRA

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR: PRECONCEITO, DIFERENÇA E EXCLUSÃO NA PERSPECTIVA
DOS COORDENADORES DE CURSO DA UFR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Rondonópolis, na linha de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidades, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas

**RONDONÓPOLIS - MT
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

N778i

Nogueira, Camila Soncini.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PRECONCEITO, DIFERENÇA E EXCLUSÃO NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DE CURSO DA UFR [recurso eletrônico] / Camila Soncini Nogueira. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 101 f., pdf). – 2022.

Orientador(a): Nivaldo Alexandre de Freitas.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Diferença. 2. Inclusão. 4. Ensino Superior. 5. Estudantes com deficiência. I. Freitas, Nivaldo Alexandre de, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PRE-CONCEITO, DIFERENÇA E EXCLUSÃO NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DE CURSO DA UFR

AUTORA: MESTRANDA Camila Soncini Nogueira

Dissertação defendida e aprovada em **25 de Abril de 2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR NIVALDO ALEXANDRE DE FREITAS (PRESIDENTE DA BANCA/ORIENTADOR)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. DOUTOR AGUINALDO RODRIGUES GOMES (EXAMINADOR INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. DOUTORA ROSELY CABRAL GIORDANO (EXAMINADOR EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

4. DOUTORA ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA (EXAMINADOR SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Rondonópolis, 25 de Abril de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **NIVALDO ALEXANDRE DE FREI-TAS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 25/04/2022, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosely Cabral Giordano, Usuário Externo**, em 25/04/2022, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aguinaldo Rodrigues Gomes, Usuário Externo**, em 25/04/2022, às 22:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4578384** e o código CRC **55EEFEDE**.

DEDICATÓRIA

À minha mãe:

*“Ninguém te avisou que as mulheres cujos
pés foram impedidos de correr dariam à luz*

filhas com asas”

(Ijeoma Umebinyuo)

AGRADECIMENTOS

Tornou-se difícil mensurar quantos corpos se sacrificaram para me possibilitar chegar a esse momento tão sonhado da minha vida. Talvez, até o meu tenha sido deixado para trás, pois, as mudanças provocadas por esta formação e as relações constituídas por esse processo me constituíram.

Sem jamais imaginar que algum dia pudesse chegar até aqui, gostaria de, primeiramente, ser grata a Deus, que, com sua infinita misericórdia, nunca me abandonou, me deu forças para continuar, mesmo quando o mundo todo se transformou em um cenário catastrófico de incertezas. Agradeço por iluminar os meus passos durante essa escuridão, por me amar, por me ouvir e me ensinar a ser uma pessoa melhor.

À minha mãe, por ter me ensinado a ser uma mulher forte e independente, me mostrando o significado do amor, do cuidado e do perdão. Pois, ainda que tenha sofrido privações físicas e psicológicas para usufruir dessa oportunidade, transmitiu aos seus filhos, saberes nunca ensinados nos centros acadêmicos.

Aos meus irmãos, que mesmo distantes e sem compreender bem os meus caminhos, sempre se mantiveram comigo, de alguma forma, emanando em suas orações, prosperidade, durante essa caminhada.

Ao meu querido orientador, Nivaldo Alexandre de Freitas, pela oportunidade, pelos ensinamentos e paciência.

Às minhas colegas de turma e amigas, Verônica, Gabriella, Daiane, Andressa, Maria e Genilda, pelos momentos de apoio e companheirismo, ao dividir comigo as alegrias e desafios dessa jornada.

A Lorrainy pelo carinho e afeto.

Aos professores da Linha de Infância, Juventude e Cultura Contemporânea, pelos aprendizados, pelo acolhimento, ao contribuir com a minha formação.

A Universidade Federal de Rondonópolis, por aprovar a concessão do meu afastamento para a Pós-Graduação.

RESUMO

O processo de democratização da educação vem possibilitando o acesso de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais, a todos os níveis e modalidades de ensino. Mesmo antes de iniciativas legais do poder público, é preciso considerar historicamente a relevância da luta dos movimentos sociais pela conquista e avanço da educação inclusiva. Essa legitimação, induzida por várias frentes de luta, fomentou algumas iniciativas dos investimentos em educação, possibilitando que as pessoas com deficiência chegassem ao Ensino Superior. Porém, apesar de avanços, a inclusão ainda encontra muitos limites. Nesse sentido, é possível observar que a reflexão acerca da relação entre inclusão, diferença e preconceito se constitui um desafio para os profissionais de educação, sendo uma das dificuldades para que, de fato, esse processo de inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior realmente ocorra. Por isso, indagamo-nos: considerando que a academia é vista como uma instituição produtora do conhecimento e os professores são intermediadores nesse processo, será que pode existir preconceito e exclusão nas falas dos professores, em especial, nos discursos dos coordenadores de curso, aqueles responsáveis por intermediar a relação do estudante com a instituição, principalmente, quanto às questões pedagógicas? É preciso considerar as narrativas dos coordenadores de curso, uma vez que procuramos explorar e compreender as práticas do processo de inclusão, mediante a representação fornecida pela figura de educador/gestor de educação. Tomando esses questionamentos como perguntas basilares, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em compreender a percepção dos coordenadores de curso de graduação, acerca da inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Este estudo tem, como base metodológica, a pesquisa social empírica de cunho qualitativo, em conformidade com a proposta apresentada pelos autores da Teoria Crítica. Analisamos, neste trabalho, o Estatuto que rege atualmente a instituição de Ensino Superior pesquisada e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), desenvolvido pela universidade tutora, no qual consolida todas as ações de desenvolvimento. Além disso, aplicamos um questionário composto por vinte e oito perguntas semiestruturadas, destinado a dez professores que atuam como coordenadores de curso de graduação na Universidade. Esse instrumento nos possibilitou conhecer alguns aspectos da condição dos estudantes com deficiência assistidos pela instituição, além de verificar indícios de preconceito e exclusão. Por isso, essa dissertação oferece elementos para que a academia possa avaliar a forma como lida com a diferença, bem como oportuniza e convida toda a comunidade acadêmica a se abrir para mudanças cotidianas frente aos inúmeros preconceitos velados e normalizados.

Palavras-chave: Diferença. Inclusão. Preconceito. Ensino Superior. Estudantes com deficiência.

ABSTRACT

The process of democratizing education has enabled access for all people, regardless of their individual differences, to all levels and modalities of education. Even before legal initiatives by the public power, it is historically considered precisely as the struggle of social movements for the conquest and advancement of inclusive education. This legitimacy, induced by several fronts of struggle, fostered some initiatives of investment in education, which people with disabilities reach Higher Education. However, despite limits, inclusion still finds many. It is possible to observe that a reflection of education between inclusion, difference and prejudice constitutes a challenge for professionals, being one of the difficulties for, in fact, this process of inclusion of people with disabilities in Higher Education really. Therefore, we ask ourselves: considering that the academy is seen as an institution of knowledge and the professors are intermediaries, can there be prejudice and exclusion in the professors' speeches, especially in the discourses of the course coordinators, those processes in charge of to mediate the student's relationship with the institution, especially with regard to pedagogical issues? It is considered such narratives, since we seek to explore and understand the practices of the inclusion process carried out in higher education with students with disabilities. Taking these questions as basic questions, the general objective of this research was to understand the perception of undergraduate course coordinators about the inclusion and permanence of students with disabilities in Higher Education. This study has, as a methodological basis, empirical social research of a qualitative nature, in accordance with the proposal presented by the authors of critical theory. In this case, we analyze in this work the Statute that currently governs the researched higher education institution and the Institutional Development Plan (PDI), developed by the tutoring university, which consolidates all development actions. In addition, we applied a questionnaire composed of twenty-eight semi-structured questions, aimed at ten professors who act as coordinators of the undergraduate course at the University. This instrument allowed us to know some aspects of the condition of students with disabilities assisted by the institution, in addition to verifying signs of prejudice and exclusion. Therefore, this dissertation offers elements so that the academy can evaluate the way it deals with difference, as well as opportunities and invites the entire academic community to open up to daily changes in the face of numerous veiled and normalized prejudices.

Keywords: Difference. Inclusion. Prejudice. Higher Education. Students with Disabilities.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Situação Atual	65
Tabela 2 - Deficiência por Curso	66
Tabela 3 - Tipos de Deficiências	68
Tabela 4 - Perfil dos Coordenadores de Curso	73
Gráfico 1 - Percentual dos tipos de ingresso	70

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	89
Anexo II - Roteiro do Questionário Eletrônico para Coordenadores de Curso da UFR.....	92
Anexo III - Aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondonópolis.....	94
Anexo IV - Planilha fornecida pelo Registro Escolar	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

FACAP - Faculdade de Ciências Aplicadas e Políticas Públicas

ICAT - Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas

ICEN - Instituto de Ciências Naturais

ICHS - Instituto de Ciências Humanas e Sociais

ITF - Ingresso por Transferência Facultativa

ITI - Ingresso por Transferência Interna

IVS - Ingresso por Vestibular SISU

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

PcD - Pessoas com Deficiência

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

RE - Registro Escolar

SiSU - Sistema de Seleção Unificada

TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Método de pesquisa.....	22
1.2 Instrumentos de pesquisa	23
1.3 Caracterização da instituição investigada.....	24
2 CORPO E DIFERENÇA	27
2.1 A relação com o corpo ao longo da história.....	28
2.2 Tendências autoritárias de exclusão	31
2.3 A Educação como resistência à barbárie	37
2.4 Modelo social que estabelece a deficiência.....	38
2.5 Exclusão e Preconceito.....	41
3 PROCESSO HISTÓRICO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	49
3.1 Integração da pessoa com deficiência	53
3.2 Políticas Públicas Inclusivas.....	56
3.3 Críticas ao processo de inclusão	58
3.4 Inclusão no Ensino Superior	59
4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	61
4.1 Entrevistas com Coordenadores de Curso	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXOS	89
Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	89
Anexo II – Roteiro do Questionário Eletrônico para Coordenadores de Curso da UFR	92
Anexo III – Aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondonópolis	94
Anexo IV – Dados fornecidos pelo Registro Escolar	96

1 INTRODUÇÃO

A proposta dessa temática, iniciou-se por meio de um trabalho voluntário realizado com a comunidade de pessoas surdas, vinculado no contexto religioso ao qual a pesquisadora pertencia. Naquela época, a falta de acessibilidade e inclusão, provocada pela barreira linguística, causava incômodo e desconforto. Para a autora, a pretensão de estabelecer uma ponte com essa comunidade, e auxiliar as pessoas surdas a se sentirem seguras no meio social, foi um fator determinante para aprender uma segunda língua, que neste caso foi a Língua Brasileira de Sinais, legalmente denominada de LIBRAS.

Para demarcar o roteiro desta pesquisa, admite-se ao leitor que todo olhar é limitado. Portanto, temos esse ponto de vista a partir de um lugar de observação exterior àqueles que são marcados na sua corporeidade e que possuem propriedade e conhecimento de causa para dialogar sobre a temática, pois ninguém melhor do que estas pessoas para definir suas necessidades e possibilidades. Por isso, propomo-nos a pensar junto a outros pesquisadores sobre a situação de inclusão dos que sentem em seus corpos a limitação no espaço universitário. Mas, precisamos reconhecer que a inquietude em abordar este assunto jamais poderá refletir nitidamente o desconforto dos que vivenciam, na prática, elementos de exclusão nas instituições educacionais de ensino.

Paralelos a essa representação, a formação no curso superior de Pedagogia e o estágio supervisionado, tendo sido realizado em uma escola de Educação Infantil, no município de Rondonópolis, foram fundamentais para estabelecer o elo com a inclusão escolar. Durante esse período observaram-se algumas barreiras em relação ao processo de inclusão vivenciado por uma criança surda em fase de alfabetização. E, uma delas foi a ausência de um profissional intérprete de Libras que pudesse intermediar a comunicação entre a criança e o meio social em que ela estava inserida.

Nessa compreensão, as experiências que atravessaram a vida da pesquisadora puderam despertar para o desenvolvimento de ideais políticos, humanos e sociais, que resultaram na intenção de se tornar uma profissional da área de inclusão, na Universidade Federal de Rondonópolis, com inserção por meio de concurso público como técnica administrativa em educação. E, como consequência, a inquietude resultou em promover a realização deste estudo.

Profissionalmente, estar introduzida no contexto educacional de nível superior como Intérprete de Libras, e estabelecer contatos com professores que pesquisam a temática inclusão, mantendo proximidade a pessoas com deficiência, proporcionaram possibilidades de participar de cursos de capacitação, eventos, projetos de pesquisa, projeto de extensão e comissão de trabalho sobre inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência, na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Além disso, estar vinculada a essa área permitiu que a pesquisadora atuasse na comissão de matrículas de estudantes que ingressaram pela reserva de cotas, por ações afirmativas no Ensino Superior, junto ao setor de registro escolar. Por isso, buscou-se realizar a pesquisa motivada por um compromisso individual com a legitimidade de uma inclusão que promova uma sociedade justa, democrática e que respeite as diferenças.

É importante salientar que, em oito anos de serviço público, a instituição pesquisada registrou a presença do ingresso de apenas um estudante que se identifica como pessoa com surdez, que é usuário de LIBRAS, como intermediação de comunicação social para o atendimento em sala de aula, solicitando o apoio dessa profissional intérprete. No entanto, a participação deste estudante em sala de aula se restringiu a uma semana de atendimento, no curso de Pedagogia, no ano de 2018. Portanto, constrói-se esse diálogo sobre diferença e inclusão, especialmente no contexto universitário, não isentando a autora como partícipe dessa responsabilidade social, mas em busca de um trabalho integrativo, com a aposta em um redimensionamento escolar.

É considerável falarmos sobre diferenças uma vez que, o início do ano de 2020, período no qual se iniciou esta escrita, foi um momento histórico avassalador marcado por um problema sanitário, causado por um vírus denominado COVID-19 (Sars-CoV-2). Neste período, acentuaram-se as diferenças entre os corpos, tornando-se nítida a hierarquização das vidas que deveriam ser preservadas, em detrimento das outras, e como consequência, milhões de vidas foram ceifadas.

Essa epidemia revela como uma parte vulnerável da sociedade sofre com os efeitos de políticas públicas sociais mal aplicadas ou desviadas, evidenciando que ao lado da saúde, a educação assume uma importância significativa, por contribuir com a manutenção do sistema social. O Sistema Único de Saúde (SUS), em parceria com a FIOCRUZ, Universidade Federal de Goiás (UFG) e outras instituições, criaram um livro de extrema relevância, intitulado *Diálogos sobre Acessibilidade, Inclusão e*

Distanciamento Social: Territórios existenciais na pandemia (2020)¹, e o compartilharam de forma gratuita, com a finalidade de compreendermos como os grupos socialmente vulneráveis, especialmente as pessoas com deficiência, enfrentam a pandemia. Este livro destaca que, mesmo antes desse momento histórico, as pessoas com deficiência já viviam em isolamento social. Ou seja, uma situação que para uma pessoa sem deficiência seria transitória, para outras pessoas com deficiência é uma realidade constante, acarretando graves prejuízos físicos e emocionais.

Visto que a doença é transmitida pelo contato próximo com pessoas infectadas, todos os países foram incentivados a deliberar medidas preventivas e restritivas, para conter o avanço dessa doença – como isolamento social, fechamento de escolas e demais órgãos públicos e privados, uso obrigatório de máscaras e orientações para higienização. Autores destacam que as pessoas com deficiência possuem um alto risco de contaminação, “[...] seja por precisarem se apoiar em locais para se movimentar; usar tecnologias assistivas; necessitar de auxílio de cuidadores para atividades cotidianas, ou por outros fatores peculiares” (MENDES, 2020, p. 21).

O autor Boaventura de Sousa Santos (2020) acredita que esse surto veio para agravar uma crise mundial para a qual a população já estava sujeita, e que a quarentena provocada pela pandemia é, afinal, uma quarentena dentro de outra quarentena, tendo assim alvos específicos. Ele afirma que esse período foi mais difícil e discriminatório para alguns grupos sociais, atravessados por um sofrimento injusto causado pela exploração capitalista. Analisando alguns desses grupos, e as mudanças sociais ocorridas nesse período, constatamos que as mulheres, os idosos, os trabalhadores autônomos, a população de rua, moradores de periferia e as pessoas com deficiência, foram as que mais sofreram com essa forma de dominação. Sobre o último grupo, a quarentena não só os torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido. O que ocorre é que tais assimetrias se tornam mais invisíveis, em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a situações como esta (SANTOS, 2020, p. 21).

Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora

¹ Disponível em:

http://www.ideiasus.fiocruz.br/portal/publicacoes/livros/Livro_Dialogos_sobre_Acessibilidade_Inclusao_e_Distanciamento_Social_1ed.pdf. Acesso em: 05 de março de 2021.

mais livres que os «não-deficientes» ou mais iguais a eles? Verão tristemente na nova quarentena alguma justiça social? (SANTOS, 2020, p. 20)

Ainda pensando com Santos (2020), entendemos que existem outros tipos de violências que matam mais que o vírus, às quais são expostas as populações em estado de vulnerabilidade, como por exemplo: a realidade dos trabalhos precários em que se encontra grande parte dos trabalhadores; o empobrecimento, inviabilizando condições mínimas para higienização – como sabão e álcool; as pessoas que são obrigadas a trabalhar na linha de frente do combate à epidemia, para sustentar suas famílias; os aprisionados que não possuem condições mínimas que lhes garantam a dignidade, como água potável. As crises graves, mas de progressão lenta, tendem a passar despercebidas, mesmo quando a sua letalidade é exponencialmente maior.

Messe momento na educação, o atendimento presencial em sala de aula, em todos os níveis e modalidades de ensino público e privado no país foram interrompidos. Desde então, as instituições educacionais organizaram planos de ação com mudanças e estratégias metodológicas que vêm sendo desenvolvidas de forma remota, pelo ensino à distância, com o uso de ferramentas tecnológicas. E, novamente, esse modelo de adaptação não considera a exclusão digital, enfrentada pela maioria dos estudantes, principalmente os estudantes que têm algum tipo de deficiência, que se diferencia devido às suas peculiaridades. Entendemos que eles não possuem equipamentos adequados para estudo, não têm acesso à internet com uma boa conexão, que exigem algumas plataformas de ensino a distância (MENDES, 2020, p. 45).

Por diversas razões, percebemos que a pandemia pode ser usada como uma lupa de observação para constatarmos a exclusão e o preconceito no processo educacional, para com as pessoas com deficiência, evidenciando problemas graves que já existiam antes, e cobrando um olhar atento dos profissionais de educação, que sustentam o lema de inclusão educacional.

Sem precedentes históricos, é neste cenário de incertezas que este estudo tem sido vivenciado, cravejando sentimentos de medo, frustração, ansiedade e pânico, compartilhando o luto de perder familiares, amigos, colegas de profissão e vizinhos. Portanto, a universidade na qual realizamos a pesquisa, também, foi afetada por essa situação. Por isso, toda a coleta de dados precisou ser realizada de modo remoto, com agendamentos de atendimento e a adoção de algumas medidas de segurança, para assim evitarmos contaminação.

Verificamos que, desde a antiguidade, o conceito de corpo foi exposto a estereótipos padronizados de normalidade, e através do crivo do padrão dominante, submetido a múltiplos olhares. Como consequência dessa imposição, qualquer representação que se manifeste diferente da premissa entendida como normal e aceitável precisa ser corrigida. Nesse cenário, as instituições – igrejas, hospitais, prisões e escolas – participaram desse jogo, com a finalidade “consertar” o descompasso, impondo uma determinada ordem social. É assim que a vida e a dignidade da pessoa com deficiência se tornam ameaçadas (FOUCAULT, 2009).

Estar em um corpo com impossibilidades físicas, sensoriais ou psicológicas é uma das formas de existir no mundo. Quando esses corpos enfrentam as dificuldades sociais e adentram o Ensino Superior, passam por desmedidos processos de exclusão, hostilidades, preconceitos, intolerâncias e perseguições.

O projeto de inclusão das pessoas com deficiência nos espaços educativos apresenta um grande desafio para as comunidades acadêmicas, em todos os níveis e modalidades de ensino. É de extrema relevância entender que, para a solidificação do processo de inclusão, é preciso garantir, não somente que sejam efetivadas as determinações legais, mas também, uma estruturação psíquica, de forma a combater a perpetuação do preconceito e segregação social desses estudantes em vulnerabilidade.

Dessa maneira, discutimos, nesta pesquisa, aspectos da inclusão de estudantes com deficiência, no Ensino Superior, analisando os discursos dos profissionais da educação, para assim compreendermos se esses profissionais estão efetivamente em contato com as reflexões sobre diferença e exclusão, tendo em vista, a possibilidade de avaliarmos o nível de preparo e conhecimento desses profissionais, ao fazermos contato com a forma de resolução dos problemas enfrentados por eles, ao lidarem com as deficiências desses alunos. Destacamos que optamos por recortar a figura do coordenador de curso nessa pesquisa, pois entendemos que ele exerce além de uma função administrativa nas instituições de Ensino Superior, compondo representação docente, câmaras, representante de curso na congregação do instituto e conselhos superiores, como também atua nas práticas de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Portanto, a forma como assimila o projeto de inclusão pode trazer elementos importantes para pensarmos sobre as práticas realizadas no interior de instituições educativas.

Uma das perguntas centrais que este trabalho se propõe a responder é: existe alguma relação entre os temas inclusão, preconceito e diferença, no que tange os

estudantes com deficiência, nos discursos dos coordenadores de curso da UFR? Dessa forma, nos propomos a pensar sobre os limites da inclusão com base nas concepções dos coordenadores no curso de graduação, da referida universidade.

É necessário assinalar que esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), em Rondonópolis, possui como área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos e está abrigada na linha de pesquisa de Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade. Dessa forma, fomos atravessados pelos significantes contidos na inserção desse contexto de formação, uma vez que ela nos trouxe a vontade para pensarmos nas questões apresentadas sobre inclusão e os efeitos que essas interlocuções podem ter sobre a realidade dos estudantes com deficiência. Além disso, a perspectiva de análise se apoia na Teoria Crítica para nos guiar acerca desse debate e apresenta como base teórica, os autores frankfurtianos: Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse e Crochík. Esses intelectuais fazem parte da corrente teórica da Escola de Frankfurt e foram inspirados, principalmente, pelos pensadores Kant, Hegel, Marx, Freud, Weber e Lukács. Marcados pela influência marxista, os frankfurtianos se detêm em analisar mecanismos que estruturam a sociedade, a cultura, a individualidade e os poderes (VILELA, 2006).

Nessa perspectiva, a Teoria Crítica demonstra a capacidade reflexiva necessária para pensar o tema deficiência, na medida em que se debruça criticamente à análise da prática cotidiana, frente aos preconceitos e diálogos produzidos dentro do espaço da universidade. Assim como na pesquisa de Mesquita e Baptista (2019), que analisa a concepção de docentes da licenciatura em Educação Física, frente à permanência e acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior, acreditamos que, observar esta discussão através das lentes criteriosas da Teoria Crítica, fortalece este debate, agregando temas como cultura, educação, processos e problemas sociais e políticos.

Seguir com o trabalho nessa perspectiva é indispensável, na medida em que não se consegue pensar em um projeto de inclusão para o Ensino Superior a partir de diagnósticos tradicionalistas, que não reafirmem a importância do respeito, da tolerância e da aceitação do outro. É preciso um “algo a mais”, por parte dos profissionais de educação de Ensino Superior. É preciso que articulem políticas inclusivas nas práticas escolares cotidianas e que sejam capazes de perceber esse estudante com o devido potencial para aprender, conforme suas especificidades, e fazer com que ele se veja como protagonista desse processo, adquirindo conhecimentos para participar da vida em sociedade (LIRA, 2014).

Portanto, é preciso examinar como atuam, na sociedade, os mecanismos criados pelo sistema para camuflar o processo de inclusão das pessoas com deficiência no contexto do Ensino Superior, e como a repercussão desses mecanismos pode causar um efeito devastador, proliferando elementos de preconceito e segregação (GIORDANO; CROCHÍK, 2015).

Além disso, é fundamental refletir criticamente sobre as raízes históricas e sociais presentes na cultura, como um todo, que se presentificam no interior das instituições de ensino, para assim lutar pelo fortalecimento de uma educação que promova de forma justa e igualitária o convívio com os diferentes corpos que habitam o mundo (FREITAS, 2018).

Apesar de os filósofos frankfurtianos não se concentrarem especificamente na educação, essa literatura traz elementos sobre a formação humana que nos oportunizam enxergar as contradições existentes na realidade, de modo mais profundo, identificando a origem e a dinâmica da exclusão, dentro do processo de inclusão dos estudantes com deficiência, no Ensino Superior.

A Teoria Crítica é a sustentação teórica utilizada nesta pesquisa, para o esclarecimento acerca das condições do processo de inclusão dos estudantes com deficiências, dentro do Ensino Superior. A partir dela, busca-se perceber e vislumbrar a perspectiva dos coordenadores de curso de graduação, de forma a contribuir para a promoção de uma educação que alcance a dignidade e autonomia que estes estudantes tanto almejam. Assim, para analisar o processo histórico que fabricou a condição de deficiência sobre os corpos, será necessário recorrer a pensadores como Rechineli e Porto (2008), Carvalho (2013), Bianchetti (1995), Courtine (2009), Albuquerque (2008), Agamben (2007), Foucault (2001;2009), Adorno (2000) e Horkheimer e Adorno (1973). Para compreender alguns conceitos fundamentais da Teoria Crítica, ter-se-á o apoio teórico de Nobre (2004) e Vilela (2006). Ao refletir sobre os temas de inclusão e preconceito, percorremos a produção de Crochík (2000; 2008; 2012; 2016; 2017; 2018) e Giordano e Crochík (2015). Para problematizarmos a opressão do modelo social capitalista sobre a limitação dos corpos, empregaremos as lentes de Piccolo e Mendes (2013).

Como objetivo geral, a presente pesquisa consiste em investigar como ocorre o projeto de inclusão dos estudantes com deficiência em uma Universidade Federal, por meio do discurso dos coordenadores de curso, considerando as possibilidades e os obstáculos de uma formação sem exclusão e preconceito.

Como objetivos específicos, intenta-se: a) examinar, pelas margens da história, como ocorreu o processo histórico-cultural que transformou os corpos disformes em abjeções, na estrutura social contemporânea, abordando a noção de corpo e diferença, para a sociedade industrial; b) esclarecer como esse processo histórico deu início ao movimento de inclusão escolar, além de explicar, com o suporte da Teoria Crítica, como a constituição psicológica do preconceito pode afetar os estudantes com deficiência, nas instituições de ensino; c) descrever o tipo de discurso normativo, sobre inclusão, que orienta os coordenadores de ensino de graduação na Universidade, bem como aferir qual é a situação real desses estudantes participantes desse processo; d) discutir como os dados e narrativas, coletados no estudo, nos ajudam a pensar a inclusão dos estudantes com deficiência, no espaço da educação superior, de forma a amenizar o preconceito e exclusão escolar, fazendo com que esse processo formativo possa colaborar com a construção da autonomia e emancipação desses estudantes.

Portanto, feitas estas considerações, a presente dissertação se divide em quatro capítulos. A primeira unidade trata da introdução, indicando as principais motivações que deram início a esse estudo, mapeado o momento social em que foi vivenciado a pesquisa e como isso afeta principalmente as pessoas com deficiência. Nesse ponto caracteriza-se a instituição de ensino, apresentando ao leitor o caminho teórico e metodológico que se baseia essa análise.

Na sequência, o segundo capítulo aborda uma apresentação sobre os conceitos históricos e sociais que levaram a diferentes percepções sobre o corpo da pessoa com deficiência. Esse capítulo apresenta a partir da Teoria Crítica, as mudanças estruturais que estiveram presentes na sociedade desde a antiguidade, fortalecendo o modelo hegemônico que cria e mantém as práticas de exclusão social e preconceito para com as pessoas com deficiência.

No terceiro capítulo, explicita os caminhos percorridos para a implementação de políticas públicas que direcionaram a aprovação do projeto de inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Nesse momento, são apresentadas as raízes do modelo social de exclusão, bem como a condução do processo de integração, resultando no projeto de inclusão escolar no Ensino Superior.

Por fim, no quarto capítulo são apresentados os dados e a análise da pesquisa, apresentando o material coletado na instituição sobre a situação atual dos estudantes com deficiência e as entrevistas cedidas pelos coordenadores de curso da universidade. Dessa forma, problematizamos os dados coletados referentes à pesquisa social empírica, para

compreender como se caracteriza o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nesta instituição.

1.1 Método de pesquisa

No planejamento deste trabalho foi empregada a abordagem de natureza qualitativa, bibliográfica e empírica – esta última consiste no contato direto do pesquisador com o ambiente natural dos participantes, para a interpretação dos fenômenos dentro do seu contexto. Utiliza-se como técnica de pesquisa o método hermenêutico, que é “[...] o método que atenta para o sentido do discurso, contempla os contextos da descoberta e da justificação” (GONSALVES, 2018, p. 116). Esse método permite a realização de uma análise do contexto histórico, considerando que, por meio da linguagem, se processam os significados. Para tanto, o estudo é considerado de cunho descritivo e explicativo, utilizando a análise documental e um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas para a compreensão do objeto de investigação.

Assim, em conformidade com a proposta metodológica apresentada pela Teoria Crítica, Horkheimer e Adorno recomendam “[...] o uso de métodos derivados de investigações sociais empíricas para a compreensão do que pode ter ocasionado à adesão individual a formas de pensar contrária à própria vida” (CROCHÍK, 2017, p. 50). Ou seja, precisamos ir à campo, escutar os discursos, demarcar espaços, para, enfim, dialogar com o que está posto e sugerir transformações. Deste modo, a adesão orientada por esse método de pesquisa, defende a necessidade da contraposição entre a teoria da sociedade e a investigação social empírica, para, assim, gerar uma reflexão que possa combater os fenômenos regressivos que estão presentes na nossa cultura.

A Teoria Crítica nos mostra os limites de dominação psicológica que a sociedade impõe sobre o desenvolvimento dos homens e indica caminhos de resistência para alcançar a libertação. Desse modo, o empirismo integra o corpo científico, possibilitando a abertura para a experiência, rompendo com a ideia de conhecimento *a priori*, que sugere saber tudo de antemão (CROCKÍK, 2018).

Mediante essa análise, a metodologia de pesquisa empírica recomendada pelos teóricos frankfurtianos é de suma importância, visto ser possível analisar as contradições existentes entre a aparência, que é socialmente aceita, e a realidade, que é negada. “É

necessário fazer a distinção entre o que é devido ao sujeito – a análise – e o que é próprio ao objeto – suas leis e características” (CROCKÍK, 2018, p. 05). Portanto, pesquisas empíricas propõem análise e coleta de dados, não dissociados da teoria, a fim de determinar as transformações e potencialidades dos objetos pesquisados.

Sendo assim, a necessidade de realizar a pesquisa social empírica, de cunho qualitativo, surge para provocar uma consciência autocrítica junto aos coordenadores de curso, que possa combater a violência e atos de desumanização praticados contra as pessoas com deficiência, no interior das instituições de Ensino Superior, para que não tomemos os estudantes deficientes como objetos. É importante ressaltar, segundo Crochík (2000), que essa crítica não se atém exclusivamente aos indivíduos pesquisados, mas também às condições sociais que geraram a barbárie na consciência das pessoas. Assim, esta dissertação se abre como oportunidade para que a Academia repense a forma como lida com a diferença, bem como oportuniza, e convida toda a sociedade acadêmica, a se abrir para mudanças cotidianas, frente aos inúmeros preconceitos velados e normalizados.

É importante ressaltar que estudos como esse devem ser propostos, não só para dar uma resposta à comunidade acadêmica afetada pela exclusão e preconceito – que são os estudantes com deficiência, alvo do projeto de inclusão nesse trabalho –, mas, também deve ser usado como ferramenta de reflexão, pela sociedade em geral, para que mudanças ideológicas e culturais, de fato, ocorram. Embora saibamos que a inclusão social é um direito humano, e que as pessoas com deficiência devem ocupar todos os espaços sociais com igualdade de condições, percebemos que há um número bastante restrito de documentos e pesquisas acadêmicas que registrem essa preocupação.

1.2 Instrumentos de pesquisa

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, para o esclarecimento de conceitos referentes à inclusão, legislação, políticas públicas e contexto sócio histórico da pessoa com deficiência, a fim de compreendermos o processo inclusivo que norteia as práticas educativas no Ensino Superior. Além disso, foram realizadas consultas em *sites* de pesquisa, buscando por artigos científicos, teses e dissertações, como, por exemplo, os trabalhos disponibilizados pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos Capes, Plataforma SciElo, Repositório de Produção da

USP, *Google Acadêmico*, entre outros. As palavras-chave utilizadas para a busca foram: “inclusão”, “pessoa com deficiência” e “Ensino Superior”.

Depois disso, investigamos os documentos oficiais, disponibilizados através de consulta pública no *site* da instituição, que incluíam ações de inclusão na universidade. Essa consulta foi realizada a partir dos dados abertos à sociedade, em geral. Os autores Lüdke e André apontam a importância da análise documental, ao declarar que “[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica, sendo uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador, representando uma fonte natural de informações” (2018, p. 45). Baseado nisso, buscamos estabelecer um elo entre as condições de inclusão apontadas por esses documentos – nos quais, a instituição se compromete em garantir planos e ações que visem promover a inclusão dos estudantes PcDs, e a percepção de inclusão dos coordenadores de curso de graduação, sobre essa temática.

Por fim, diante do momento vivenciado por isolamento social, foi utilizado como instrumento de pesquisa, um questionário eletrônico, para a produção de dados do trabalho. O questionário foi proposto com perguntas semiestruturadas, elaborado pela pesquisadora, aplicado aos coordenadores do Ensino Superior, com base nos estudos dos pesquisadores Giordano e Crochík (2015), propostos em uma escola pública, em Belém/PA. Nessa pesquisa, a aplicação de um Questionário para Coordenadores Pedagógicos, para coleta de dados, forneceu suporte para análise da origem da exclusão, por meio da perspectiva dos trabalhadores da educação, dentro do sistema educativo, regido por políticas públicas inclusivas, razão pela qual percorremos por esse caminho.

A técnica utilizada na investigação dos dados coletados por esse questionário foi análise de conteúdo, orientado por Laville e Dione (1999), na qual as informações obtidas foram interpretadas por recortes dos fragmentos de acordo com as narrativas expostas, divididas em trechos de acordo com os temas tratados com objetivo de esclarecer diferentes características dos fatos apresentados pelos profissionais de educação.

1.3 Caracterização da instituição investigada

Esta dissertação se desenvolve, fundamentalmente, com uma pesquisa realizada em uma instituição pública de nível superior, no sul do Mato Grosso. Essa instituição está instalada em um município de extensa região, caracterizada por uma rica paisagem, composta por diversos biomas, nascentes de rios e formações geológicas, localizada ao

sudoeste do estado do Mato Grosso. Em âmbito econômico, a localidade ocupa um lugar de destaque, apresentando elevado índice de crescimento, em relação às demais cidades do estado. Segundo dados do IBGE (2020)², a cidade possui 236.042 habitantes, cerca de 6 territórios indígenas e vastas ocupações agrárias.

A instituição estudada é a segunda universidade pública federal do estado de Mato Grosso, tendo se tornado uma universidade autônoma, recentemente, no ano de 2018. Possui dezenove (19) cursos de graduação presencial, além de treze (13) cursos de pós-graduação, entre *lato e stricto sensu*, e três (03) residências³. Sua estrutura administrativa se divide em uma (01) Reitoria, seis (06) Pró Reitorias (Ensino e Graduação; Planejamento e Administração; Extensão, Cultura, Esporte e Assuntos Estudantis; Tecnologia de Informação e Comunicação; Gestão de Pessoa; Ensino de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica). Possui, também, três (03) Institutos (ICHS, ICEN e ICAT) e uma (01) Faculdade (FACAP)⁴.

Sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), ao qual esta pesquisa está vinculada, o sítio eletrônico oficial da instituição⁵ nos mostra que a primeira turma teve início no ano de 2010. É possível notar por meio da página do programa que só estão disponíveis os dois últimos editais do processo seletivo para ingresso em 2021 e 2022. Nesses editais podemos observar a oferta para vagas de ações afirmativas para estudantes autodeclarados pretos(as), pardos(as), quilombolas e indígenas. Além disso, identificamos que mediante mandado judicial, o edital de 2020, com ingresso para 2021, foi suspenso e reaberto com acréscimo de vagas específicas para pessoas com deficiência. Já no edital de 2021, para o ingresso em 2022, notou-se que foi atendida a Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) nº 13 de 11 de maio de 2016⁶, que dispõe sobre a inclusão de ações afirmativas na Pós-Graduação no Brasil, reservando vinte por cento das vagas para grupos sociais específicos, incluindo as pessoas com deficiência. No entanto, percebe-se que esse documento não especifica a quantidade para cada grupo

² Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/rondonopolis.html>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

³ Disponível em: <https://ufr.edu.br/institucional/ufr/>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

⁴ Disponível em: <https://ufr.edu.br/institucional/ufr/>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

⁵ Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/estrutura/apresentacao/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

⁶ Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

minoritário, tornando-se um ato discricionário da comissão de processo seletivo, preencher ou não a vaga de pessoa com deficiência.

Dessa forma entendemos que, mesmo que as instituições concretizem as ações previstas nas normativas legais de ações afirmativas, ainda assim, não seriam suficientes para reparar ou compensar as desigualdades sociais e discriminação que sentem aqueles que vivenciaram em seus corpos esse processo histórico e social. É preciso reafirmar que foram incluídas as vagas reservadas para alunos regulares com deficiência no edital publicado no ano de 2020, mediante mandado de segurança civil, publicado no Comunicado de Suspensão emitido pelo Programa, em 09 de outubro de 2020⁷, e reaberto com retificação para inclusão de vagas e novo cronograma previsto, a fim de adequar às normas vigentes de inclusão das pessoas com deficiência.

⁷ Disponível em:
<https://cms.ufmt.br/files/publication/144/Cbe85709f7c2abde16c46900da6f5cc3e69456d95.pdf>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2022.

2 CORPO E DIFERENÇA

Neste capítulo abordaremos algumas reflexões sociológicas, acompanhadas por marcadores sociais e históricos, sobre a educação de pessoas com deficiência, que subsidiarão a compreensão do espaço que ocupam, atualmente, na sociedade. Além disso, será possível desvelar o modelo de construção social sobre a ideia de normalidade que foi construído sobre o corpo das pessoas com deficiência, e como estes paradigmas viabilizaram e legitimaram o lugar de subalternização que ocupam, essas pessoas. Esse capítulo foi pensado a partir do tema “diferença” e sua problemática na sociedade capitalista, a fim de entender as contradições sociais relacionadas ao preconceito e exclusão, que envolvem a educação inclusiva dentro do processo de inclusão da instituição pesquisada.

A discussão, neste capítulo, inicia-se na antiguidade, com o processo de exclusão social como obstáculo para escolarização das pessoas com deficiência, amparadas pela ideia de ineficiência. Logo após, entram nesse cenário, os movimentos pela integração dessas pessoas na sociedade, sob o caráter clínico terapêutico, e finaliza-se com a iniciativa de educação inclusiva nos espaços escolares. Esse percurso é trilhado pelos conceitos de corpo e diferença, que se mantiveram cristalizados no berço, no processo da civilização da sociedade moderna, atravessando todos os espaços públicos e privados da sociedade. No discurso de normalidade, construiu-se uma ideia de “outro”, o outro deficiente, o outro diferente *versus* o normal; tudo aquilo que não se encaixava no padrão definido pelo modelo social, foi definido como outro. Assim, ao longo da história, o capitalismo se apropriou desse discurso para dividir os aptos e não aptos, criando hierarquias sociais e raciais. Dessa forma, abordaremos o contexto histórico deste longo processo de introdução das pessoas com deficiência no corpo social.

Todas as sociedades, ao longo da história, definiram um padrão normativo corporal aceitável para a integração da vida em comunidade. O padrão de corpo saudável, dotado de saberes, goza de um prestígio inabalável (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008). Esse raciocínio foi validado a partir da utilização máxima do homem, principalmente após o início do processo industrial. Por outro lado, as variações do padrão normativo sofreram repressão violenta, e essa anulação foi validada pela ciência, como discorreremos a seguir.

2.1 A relação com o corpo ao longo da história

Historicamente, os povos nômades primitivos se consagravam com o desempenho físico, na busca pela subsistência das suas necessidades básicas, provindas da natureza, anulando os corpos inaptos a essa função, como empecilho (CARVALHO, 2013).

Ainda na antiguidade, destacam-se como berço para o processo de civilização, Grécia e Roma, como dois núcleos de referência histórica para o conceito de corpo. Na Grécia, o culto ao corpo forte, saudável e perfeito estava ligado à proteção, pelo combate que esse corpo pudesse oferecer ao Estado. Os gregos, apenas aceitavam os amputados, se esses fossem heróis de guerra. Aos diferentes, restava serem submetidos ao desprezo, à morte ou ficavam relegados a própria sorte (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2008).

Em Roma, deu-se continuidade a idolatria do corpo. Os romanos, assim como os gregos, foram motivados pela filosofia de Platão, que se baseava na ideia de separação entre corpo e mente. Com isso, os corpos disformes eram automaticamente anulados do contexto social, excluídos pela crença na incapacidade corporal e mental.

Quanto ao universo greco-romano, sabe-se que as pessoas desviantes/diferentes/ deficientes tinham, conforme o momento histórico e os valores vigentes, seu destino selado de forma inexorável: ora eram mortas, assim que percebidas como deficientes, ora eram simplesmente abandonadas à “sua sorte”, numa prática então eufemisticamente chamada de “exposição”. (AMARAL, 1995, p. 43)

Segundo Carvalho (2013), na Idade Média, com a ascensão do cristianismo, a Igreja Católica tratava os corpos deficientes a partir da concepção fanática de punição divina, para aqueles que não contribuíam com ofertas em dinheiro aos cofres sagrados. Igualmente, para Bianchetti, “[...] a pessoa com deficiência deixa de ser morta ao nascer, porém passa a ser estigmatizada, pois, para o moralismo cristão, católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado” (1995, p. 9). Era como se o corpo deficiente recebesse uma marca demoníaca logo ao nascer, devido a culpas ou pecados praticados anteriormente. Nesse sentido, esse momento foi conhecido pela segregação das pessoas deficientes, pois, aos poucos, suas vidas eram mantidas em isolamento, segregadas do convívio social.

Na Europa, Courtine (2009) relata que os corpos disformes foram denominados, por crenças supersticiosas, como monstros, ou seja, os “não aptos” e “improdutivos”, criaturas estranhas e animais que escapavam às regras da natureza divina, e se encarnavam na criação, despertando olhares curiosos, seja por temor ou veneração.

Na França, por volta de 1880, a figura dos “monstros” originava-se de forma muito lucrativa, com a teatralização desses corpos humanos para o entretenimento de multidões, que se apinhavam para testemunhar a existência de estranhezas anatômicas.

Essa discriminação com os corpos disformes foi percebida por Michael Foucault, e conceituada como “zoos humanos”. O termo caracteriza o espetáculo de diversão popular, no qual eram submetidos os “anormais”, sendo exibidos como atração em locais públicos, como feiras, circos, praças e museus (COURTINE, 2009).

Como afirma Courtine (2009), Foucault descreve que o poder da normalização faz com que a diferença se transforme em monstruosidade e, nesse enredo, além de terem seus corpos colonizados, essas pessoas ainda carregam “[...] sua assinatura ao retrato do homem criminoso esboçado pela antropologia das periculosidades, aquele que dá seu sinete físico ou moral às grandes figuras do crime que enchem as crônicas judiciais e alimentam os temores sociais” (COURTINE, 2009, p. 259).

Eles eram divulgados como as expressões, “homem-elefante”, “mulher aranha”, “criança sem braços”, o “negro-branco”, “mulher camelo”, “moça macaco” ou “meninos-fenômeno” (COURTINE, 2009, p. 259). Esses retratos monstruosos referiam-se a homens, mulheres e crianças, dos quais tiveram sua humanidade arrancada pela indústria do divertimento, com a exposição de seus corpos no mesmo tablado que os animais, cuja falta foi marcada em seu corpo com algum tipo de desvio do padrão de normalidade, como: deformidade, estranheza, enfermidade ou mutilações.

O lucrativo comércio com o exibicionismo dos monstros chegou ao nível internacional, e rendeu fortunas aos seus investidores, criando museus de curiosidades com coleções de anomalias de corpos humanos, que se tornavam distrações para grande parte da população, animalizados a serviço do lucro. O empresário Phineas Taylor Barnum, dos Estados Unidos, por exemplo, foi um dos pioneiros no comércio de espetáculos, dando início a publicidade destes eventos com shows de ilusionismo e ilusões de ótica, com apresentações das deformidades do corpo monstruoso, arrancando do seu público, olhares curiosos de espanto e repugnância.

A existência dos monstros questiona a vida no poder que ela tem de nos ensinar a ordem. Deve-se, portanto, compreender na definição do monstro a sua natureza de ser vivo. O monstro é o ser vivo de valor negativo [...] É a monstruosidade, e não a morte, que constitui o contravalor vital. (COURTINE, 2009, p. 273)

Para prosseguir com a cultura visual, promovida pelo entretenimento em massa dos corpos disformes, inaugurada por Barnum, inundavam-se os jornais com histórias

fantasiosas sobre a vida pessoal dos monstros, seus relacionamentos e sua prole. Além disso, se tornou comum a exposição dessa monstruosidade em cartões postais, com retratos que provocavam a curiosidade pela bizarrice do corpo humano, estimulando o comércio de apresentações e turismo local.

No início do século XIX, com a descoberta da teratologia científica, uma ciência baseada na embriogenia e anatomia comparada, a visão sobre a condição biológica dos monstros começava a se modificar. A partir desses fatos científicos, a ciência reordenava o desvio dos corpos monstruosos, anteriormente ligados a maldição, a aberração, e aos frutos do pecado, passando a compreender essas anomalias como uma falha genética de ordem embrionária. Com isso, a população foi contagiada por um forte sentimento de compaixão, desenvolvendo um cenário de infantilização, que retirava a autonomia dos corpos (FIETZ; MELLO, 2018), compreendendo que, após um longo período histórico de exclusão e crueldades, aplicadas como infração ao corpo monstruoso, este, nada mais era do que, apenas, um corpo humano (COURTINE, 2009).

Nesse período, a literatura refletiu essa comoção, com a publicação de crônicas e romances que encenavam a vida miserável de sofrimentos e privações, que vivenciavam, aqueles que escapavam do destino que lhes foi conferido, como, por exemplo, a solidão da vida de Frankenstein, que o levava a praticar crimes. A tristeza de Quasímodo, com corpo anormal e doçura incorporada à sua alma. Gwynplaine, com sua risada monstruosa (COURTINE, 2009).

Ainda segundo o autor, essa comoção não evidenciava os sentimentos de todos, pois, para as autoridades, a figura monstruosa ainda representava uma ameaça, e sua aparição era um desrespeito à ordem e à moral. Por isso, por meio da criação de leis e decretos, a exibição dos corpos disformes em locais públicos foi limitada e proibida. Assim, foi transformada em infração, a curiosidade pelos monstros humanos, restringindo esse interesse somente à medicina, com direito legítimo para análise e correção desses corpos.

Em seguida, a representação dos monstros foi sendo fragmentada, cedendo lugar ao campo das enfermidades, associada a uma visão clínica patológica de deficiência, voltada a recuperação. Essa proposta se consolida, juridicamente, pela Lei de 14 de julho de 1905, com o objetivo de reparar as injustiças e desigualdades sentidas, durante longos anos, pelos corpos “anormais” (COURTINE, 2009).

Após a Primeira Guerra Mundial, com o retorno dos soldados que tiveram seus membros mutilados pela guerra, e estavam traumatizados com as condições encontradas

no campo de batalha, a condição de vulnerabilidade do corpo passou a ser compreendida. Era necessário um trabalho coletivo, de cunho assistencialista, com o apoio do Estado, para que os soldados pudessem ser reabilitados e reintegrados, socialmente.

Assim, a deficiência, antes definida como monstruosidade, passou a ser caracterizada como enfermidade e, posteriormente, transformada pela situação dos mutilados de guerra, em “[...] insuficiência a compensar uma falha que se deve fazer desaparecer” (COURTINE, 2009, p. 305). A partir de então, a ciência médica procura restabelecer a condição humana àqueles que estiveram excluídos da sociedade por tanto tempo.

2.2 Tendências autoritárias de exclusão

Como visto anteriormente, no início do século XIX, a política de eugenia, apoiada pela ciência, foi usada como instrumento de atentado contra a vida e a dignidade humana, inclusive, das pessoas com deficiência. Essa ideia, criada por Francis Galton, primo de Charles Darwin, tomou conta de vários países da Europa, se tornando, popularmente conhecida, como “darwinismo social”. Como nos mostra a pesquisa desenvolvida por Roberto Chacon (2008), esse projeto apostava que, para o desenvolvimento das espécies humanas, seria necessária uma “[...] seleção do mais capaz, do mais forte, do melhor” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 39). Para que isso fosse possível, aqueles que não se encaixavam nesse padrão, ou seja, os inaptos, teriam que desaparecer. Como era de se esperar, alguém teria que avaliar a capacidade física e mental, para, então, determinar quais eram “as vidas sem valor”. Assim, em nome do progresso, o Estado assumiu esse trabalho.

A partir de uma coletânea histórica, apresentada em um documentário, por Peter Coher (1989), intitulado “Arquitetura da Destruição”, podemos perceber que uma das maiores manobras ideológicas utilizadas por Hitler, para difundir o seu discurso ódio e poder, foi utilizar a estética como arma de destruição, que culminou em mais de seis milhões de vítimas, na Alemanha, entre os anos de 1933 e 1945. O documentário apresenta uma exposição de cenas que compara as deficiências físicas e mentais como uma degeneração estética de sujeira e imundície, que precisava ser colocada em ordem, com a política do nacional-socialismo (DODT; CAVALCANTE, 2019).

Adriana Kurtz (2017) se debruça a expor a concepção nazista de estética e de artes no projeto político alemão de 1930, e explora, em seu trabalho, como o cinema teve

grande importância na produção e propagação a partir desse filme. Segundo Kurtz, quando o Führer se percebeu como um grande fracassado arquiteto, pintor, compositor cenógrafo, diretor, ator e propagandista, mas ainda se considerava um admirador da Antiguidade clássica, viu em seu governo a oportunidade de executar um plano bárbaro de extermínio humano. Utilizou do seu poder para satisfazer um projeto estético e artístico, a fim de fortalecer seu desejo insano de apurar a raça alemã. Inicialmente, relacionou as figuras estéticas distorcidas e assimétricas a aspectos negativos, que fugissem dos associados a cultura alemã.

O nazismo como um megalomaniaco e descomunal projeto estético e artístico, fortemente influenciado pela fixação do Führer na Antiguidade [sic] clássica, é a tese do documentário *Arquitetura da Destruição*, de Peter Cohen (*Architektur des Untergangs - Suécia/1989*) (KURTZ, 2017, p. 02).

Adolf Hitler tinha uma determinada adoração pela arte e estética antiga, e nela se inspirou, tratava o Holocausto como uma poética. Na análise contínua de filmes produzidos no período, Kurtz salienta:

Na esteira do avanço das tropas ao leste, os 'Einsatzgruppen', unidades especiais da SS, ocupam-se com o assassinato de judeus, ciganos e inimigos políticos; todos baleados na cabeça. As imagens destas execuções sumárias, exibidas em *Arquitetura* são terríveis. Elas têm a típica frieza das cenas documentadas pelos próprios carrascos: grupos descem do caminhão sob as ordens gritadas pelos SS, num misto de medo e atenção extrema. Eles correm na direção das grandes valas já abertas e colocam-se, lado a lado, à beira da cova comum. Os soldados se aproximam com nervosa rapidez. Os tiros se sucedem, os corpos caem no seu lugar de destino. Em breve, começa a construção da primeira câmara de gás no leste, com capacidade ampliada. Em 17 de março de 1942 o campo de Belzec recebe as primeiras vítimas. A seguir viriam Sobibor e Treblinka. E uma nova alternativa passa a ser testada em Auschwitz: um inseticida a base de cianeto. Em 1938, um Kulturfilm sugestivamente intitulado *Guerra em Miniatura* divulga 'uma arma' efetiva de 'matar pragas'. Depois de abordar o problema do mosquito, o locutor questiona: "Porque ir longe? Temos os nossos insetos!", enquanto a câmara registra uma mesa colonial infestada por moscas (com cenas em close de sua cabeça e patas). (2017, p. 09)

O exército alemão passava por um momento de derrota, o país se afundava cada vez mais em um profundo mar de desemprego, recessão econômica e decadência social, provenientes da Primeira Guerra Mundial e da queda da Bolsa de Nova Iorque. O líder fez uso de uma técnica revolucionária de propaganda ideológica, utilizando a mídia para persuadir a população de que tudo estava sob controle e "[...] convenceu uma nação de

que somente a dizimação de outras raças, como os judeus, e políticas como o comunismo, devolveriam a nação ariana seu orgulho” (SANTOS, 2011, p. 04).

Ainda em Santos (2011), relata-se que os alemães foram os primeiros a utilizar o cinema como instrumento para a distração da população, em razão da real situação que se encontrava, o país, indicando quem eram os inimigos, responsáveis pelo declínio da saúde pública e econômica. Além disso, para divulgar a ideia de supremacia do chefe do partido nazista, ele realizou desfiles, comícios, passeatas, cartazes, jornais e rádio, com a intenção de convencer a população alemã. Valeu-se de uma política baseada na estética, para vender a imagem de uma Alemanha forte e bonita.

Hitler mostra sua frustração com o mundo, sua vontade de muda-lo, pois para ele, somente a arte clássica poderia ser considerada arte, excluindo assim, tudo o que não fosse clássico como arte. Artistas judeus forma banidos por retratarem, para os nazistas uma arte que mostrasse o feio e o degenerado. (SANTOS, 2011, p. 08)

Percebemos, assim, que a desumanização dos corpos deficientes esteve presente em todas as passagens históricas e sociais de controle e de domínio. As estratégias de propaganda utilizadas pelos nazistas eram sempre as mesmas, devia-se sacrificar uns em detrimento de outros, para que o mais belo, puro, perfeito, eficiente, produtivo, pudesse se sobressair. A função do corpo e seu uso devem ser abdicados, e, em prol do Estado totalitário, para o projeto dessa arquitetura, as diferenças não existiam – ou não deviam existir.

Quando trazemos essa discussão para a contemporaneidade, podemos visualizar quão recente ela é. É possível sentir um reflexo desse controle arquitetônico, social e estrutural, na estética de fundação dos espaços públicos, por exemplo. Os espaços escolares, podem afastar ainda mais as crianças com deficiência – que são atendidas pela educação especial –, do que as aproximá-las, bem como as universidades – mais afastam os estudantes, do que os reúnem.

Quando pensamos em arquitetura, não nos referimos somente aos espaços físicos e as limitações para estudantes com deficiência, mas também a arquitetura dos currículos que ordenam a sociedade. Podemos questionar, por exemplo, qual o tipo de currículo está sendo produzido dentro da universidade? Ele inclui os estudantes com deficiência mental, estudantes visuais, e pessoas surdas ou com deficiência auditiva? Os programas de graduação pensam a ementa de suas disciplinas de forma a contemplar as diferenças? Os

currículos instituem verdades, e isso se perpetua sobre a forma como a sociedade baseia suas concepções e propaga a cultura do indivíduo, inclusive o preconceito e exclusão.

Para esse ditador alemão, a saúde estava ligada, diretamente, a beleza, a força, a virilidade, e, acreditando nisso, dois programas foram colocados em prática durante o regime nazista de Hitler. O primeiro foi o programa de esterilização compulsória, sancionado pela Lei de Prevenção de Doenças Hereditárias, transformando o corpo deficiente em não apto para o trabalho. O segundo foi o programa de eutanásia, mantido pelo Governo de 1939 a 1941. Em nenhum dos casos, as vítimas poderiam se defender, “tampouco seu representante legal” (ALBUQUERQUE, 2008).

A política de esterilização compulsória e de eutanásia dos deficientes físicos e mentais foi considerada parte integrante do programa de solução final da questão social, tendo sido abraçada por círculos acadêmicos formados por médicos e juristas como um meio para a redução da pobreza. Deficientes físicos e mentais foram submetidos a um genocídio organizado em escala industrial. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 44)

A Lei de Prevenção de Doenças Hereditárias foi criada com a justificativa de que as famílias constituídas por pessoas não saudáveis teriam muitos filhos e poderiam transmitir as doenças hereditárias aos seus descendentes, sobrecarregando economicamente a sociedade, devido ao alto custo que requerem os cuidados e tratamento dessas doenças. Essa ideia foi divulgada de forma enganosa, pois “os deficientes físicos e mentais”, alvos desse programa, tiveram poucas chances de se casar e terem filhos. Além disso, suas despesas pessoais eram mantidas por suas próprias famílias e não pelo Estado. Ainda assim, de 1934 a 1945, calcula-se que, cerca de 360 mil pessoas, foram esterilizadas compulsoriamente, e, cerca de seis mil mulheres e seiscentos homens, tenham perdido suas vidas, nesses procedimentos (ALBUQUERQUE, 2008).

Segundo o autor Roberto Chacon Albuquerque (2008), a propaganda a favor do cumprimento dessa lei era tão obstinada, que qualquer pessoa poderia notificar as autoridades sobre a existência de pessoas com deficiência, que deveriam se submeter à esterilização, podendo ser responsabilizada penalmente pela omissão de qualquer caso. Havia, até mesmo, instâncias judiciais específicas para tratar casos conflitantes relacionados com a Lei de Doenças Hereditárias, com a participação de juízes e médicos.

Em referência a essa lei, Chacon (2008) explica que, no regulamento para esterilização compulsória, o requisito de hereditariedade, previsto no documento, não precisava ser confirmado, podia ser presumido genericamente. Além no rol de doenças

hereditárias, estavam inclusos, casos como alcoolismo crônico, falta de talento, baixo coeficiente de inteligência, sonolência, depressão, miopia, entre outros, uma pseudociência que já criava uma máquina de matar. O diagnóstico que previa a aplicação da lei não era específico, mas estava aberto a múltiplas interpretações. Percebe-se, então, que a justificativa científica para esterilização desses corpos estava sendo utilizada pelo Estado com propósitos eugenistas, para mascarar as aspirações de um projeto político que ansiava pela purificação do sangue e da raça alemã, em detrimento ao direito à vida.

Já o segundo programa adotado por Hitler, começou a ser colocado em prática de forma tímida e sutil, como continuidade da lei de prevenção de doenças. Inicialmente, foi retirado da lista de infração de crimes, a prática da eutanásia realizada pelos médicos. Posteriormente, o próprio Estado se encarregava de acelerar o processo de seleção das espécies humanas, por ordenar a eutanásia das pessoas com deficiência, logo após seu nascimento. Esses crimes aconteceram de forma brutal, com uso de injeções letais ou câmaras de gás. Não há como calcular precisamente o número de pessoas com deficiência que foram assassinadas durante esse período, mas calcula-se que cerca de setenta mil pessoas perderam suas vidas, durante esse regime (ALBUQUERQUE, 2008).

É necessário ressaltar que os hospitais foram usados, durante esse período, como centros de execução para pessoas com deficiência física e mental. Essas “vidas sem valor”, como se refere Albuquerque (2008), que estavam internadas em inúmeras instituições, em busca de consolo para suas enfermidades, foram levadas diretamente para o campo de extermínio, com alegações, ora científicas, ora econômicas. Tudo isso, porque eram consideradas pessoas inaptas ao trabalho, para um país que se encontrava em guerra.

No Brasil não foi diferente, de acordo com o relato de pesquisa publicado por Souza e Boarini (2008), baseado nas leituras de documentos dos arquivos da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), entre os anos de 1925 e 1947. A autora descreve que existem diferentes entendimentos com relação ao processo para medidas de intervenções aplicadas às pessoas com deficiência. Esse documento foi prescrito pela comunidade científica no Brasil durante muitos anos para orientar as ações e práticas da sociedade sobre a profilaxia de doenças hereditárias.

Por um lado, constatamos que a proposta instituída por meio desses registros indica que a educação seria um instrumento empregado para fins de higienização da

população, com a adoção de práticas higienistas para que as pessoas com deficiência fossem adaptadas ao meio social. Entretanto, os sistemas de ensino só poderiam aceitar a matrícula daqueles conhecidos como degenerados, caso eles não prejudicassem o andamento das aulas e o desempenho dos alunos ditos “normais. Por outro lado, existiam os adeptos à eugenia, que se sustentavam com os discursos hegemônicos normativos recomendando uma posição radical para purificação de raça, incluindo rituais repulsivos, como esterilização e eliminação completa das pessoas com deficiência. Assim como aconteceu no regime nazista, entre a listagem das deficiências apresentadas no documento estavam os “leprosos, loucos, idiotas, epilépticos, cancerosos, tuberculosos, prostitutas e vagabundos” (SOUZA; BOARINI, 2008, p.288). Isso nos revela que a educação não foi pensada para o combate à segregação, mas sim para o controle dos corpos.

A análise do atendimento escolar oferecido ao deficiente mental nas primeiras décadas do século XX, segundo o ideário higienista, nos revela que a defesa da educação dos indivíduos com deficiência mental foi feita em nome da “ordem e do progresso”, pois que evitaria a proliferação de criminosos e desajustados de toda espécie, ao mesmo tempo em que implicaria a economia dos cofres públicos e dos bolsos de particulares, diminuindo gastos com a manutenção de manicômios, asilos e penitenciárias. (SOUZA; BOARINI, 2008, p. 289)

Sendo assim, entendemos que as concepções, ora higienistas, ora eugênicas, foram criadas para a redenção do país que se encontrava em atraso em relação aos países desenvolvidos e precisava estabelecer medidas que visavam a “ordem e o progresso”. Por isso, a adoção de medidas higienistas chegou à educação com o aspecto de prevenção, que na verdade, mascarava a real intenção que era de escamotear as diferenças naturalizando as relações sociais (SOUZA; BOARINI, 2008).

Essa situação gerou um movimento de insurreição, por parte de alguns intelectuais e pesquisadores da época. Esse grupo, inconformado com tais barbáries, procuraram engajar-se em uma base teórica que afirmava o compromisso para com as mudanças sociais, contrárias à ordem social que objetivava a eliminação da diferença. E isso resultou na produção de pesquisas e debates que sinalizavam a necessidade de uma educação para a formação humana.

2.3 A Educação como resistência à barbárie

A Teoria Crítica, segundo Vilela (2006), surge na Alemanha, com a criação da primeira geração de filósofos pertencentes à Escola de Frankfurt, no Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923. Essa academia propõe um enfrentamento ao contexto apresentado, anteriormente, na sociedade e na cultura alemã. Ele aborda reflexões sociológicas sobre a formação dos sujeitos e sobre a ideologia dominante, que projeta um enfrentamento a indiferença e intolerância, praticadas contra minorias sociais.

Vilela (2006) argumenta que a escola foi fundada por pesquisadores de diferentes áreas com uma proposta de inovação interdisciplinar, a fim de integrar a ciência com conhecimento autônomo e independente, que conserva em sua essência a tradição das ideias marxistas, conhecida pela crítica ao modelo de política e economia, baseado na sociedade de classes. A fundação normativa proposta pela Teoria Crítica, defendida pelos autores frankfurtianos, apresenta o compromisso por uma ciência que promova uma sociedade livre, formada por pessoas conscientes dos problemas sociais, e que sejam capazes de criticar e combater os problemas da sociedade.

Para lembrar, o contexto social vivenciado em 1930, pelos colaboradores marxistas da Escola de Frankfurt, em grande maioria judia, foi a ascensão do regime militar nazista, liderado por Adolf Hitler, o que resultou no exílio em massa dos pesquisadores e a mudança da sede do Instituto, retornando somente em 1950. Ser identificado com um judeu marxista, naquele momento, era extremamente arriscado, pois, além da perseguição antisemita, criada pelo regime nazista para conferir o ideal de pureza racial, o regime ainda previa a aniquilação total dos dissidentes do Estado (VILELA, 2006).

O movimento social marxista tomava força e se posicionava contra a forma racionalizada e moderna, com a qual se organiza a sociedade de classes, em que a força de trabalho é vendida por um salário. Essa sociedade é dividida em duas classes sociais opostas: aqueles que detêm os meios de produção, os capitalistas, e os proletários, ou seja, aqueles que vendem sua força de trabalho por um determinado valor. Esse modelo social funciona como um mecanismo de disputa de posses e acumulação desigual de riquezas, pensamento contrário às propostas iluministas de igualdade e liberdade, conquistadas pela Revolução Francesa e Inglesa.

Assim, a corrente de pensamento da Teoria Crítica assume o debate das ideias marxistas, partindo da crítica à sociedade e as suas problemáticas, identificando “[...] as tendências estruturais do desenvolvimento histórico e seus arranjos concretos da perspectiva das potencialidades e dos obstáculos à emancipação” (NOBRE, 2004, p. 33). Principalmente, após a experiência traumática vivenciada pelos cientistas frankfurtianos, o posicionamento político que a escola passou a tomar, sofreu intervenção direta. O debate público assumiu a análise daquele momento histórico, com discussões sobre as causas e os efeitos do massacre, bem como as consequências para a sociedade do pós-guerra (NOBRE, 2004).

Para a Teoria Crítica, cabe a função importante de explicar como as coisas são, de fato, apresentando, por meio da história, as tendências que auxiliaram a fundamentação da atual estrutura política, econômica e social existente. E, esse prognóstico, só pode ser confirmado ou questionado, como salienta Nobre (2004), através da realização prática, uma vez que podemos contrastar as informações teóricas com os dados sociais empíricos, para, assim, serem empreendidas ações transformadoras, que superem os obstáculos para a emancipação, podendo implicar na abertura de caminhos que vão favorecer as mudanças nos processos e nas relações sociais, expandindo os horizontes da problemática abordada.

Apesar de entendermos que a Teoria Crítica, e a contribuição desses estudiosos, não desenvolveram um projeto diretamente ligado ao tema da inclusão da pessoa com deficiência, podemos fazer uso desta abordagem na perspectiva da inclusão, uma vez que o indivíduo com deficiência faz parte da sociedade, e, portanto, como alvo da exclusão social, podemos tecer questionamentos, problematizações e possíveis soluções, ampliando o campo de aplicação desta teoria. Pensando que, na época em que a Teoria Crítica estava sendo construída, não se discutia inclusão, marcos importantes dessa temática passaram a ocorrer, somente, a partir de 1990, o que legitima esta pesquisa, de fato, são obras que nos motivam a pensar a situação dos estudantes que participam do processo de inclusão, de acordo com Crochík (2008). Mas, antes disso, é preciso entender como os corpos disformes são percebidos pela sociedade capitalista, para, então, desenvolvermos um projeto de superação do preconceito e exclusão.

2.4 Modelo social que estabelece a deficiência

Nos seus primórdios, a sociedade foi formada pela junção de um determinado grupo de pessoas, que, além de suprir suas necessidades básicas, precisavam manter-se

em segurança, preservando sua prole e sua propriedade. A partir dessa união, o bem da coletividade passava a ser o principal objetivo, em detrimento da satisfação individual, de modo que este acordo previa que cada membro possuísse uma determinada função dentro da comunidade: alguns costuravam, outros plantavam, fabricavam vestuários e calçados, entre outras atividades.

A cronologia nos mostra que o ajuntamento social deu início a alguns conflitos entre os indivíduos, com a finalidade de obter vantagens e poder sobre os outros, causando danos recíprocos entre seus membros. Diante de tal situação, o Estado assume o papel de mediador desses conflitos, com a função de preservar a vida. Criando, portanto, os contratos sociais que asseguravam o direito natural de posse aos bens sociais, originando assim a sociedade burguesa. Em *Temas Básicos de Sociologia* (1973), obra de Horkheimer e Adorno, percebemos que essa ciência surgiu nesse contexto, não de forma ingênua, mas, utilizada pelos burgueses, como instrumento para o reconhecimento e fortalecimento do poder soberano do Estado, com a intenção de promover a concepção de propriedade privada, à qual todos teriam que se sujeitar, sem serem capazes de contestar. Com efeito, ficou evidente a conveniente adaptação e submissão dos indivíduos a esse sistema político, que torna acirrada, cada vez mais, a desigualdade social entre as classes (HORKHEIMER; ADORNO, 1973), portanto, o cerne deste debate é a desigualdade capitalista e todos os meios de controle que ela criou.

É importante ressaltar que o século XVIII foi marcado por grandes mudanças sociais, advindas da Revolução Industrial Inglesa e da Revolução Francesa, que trouxeram a ideia de progresso, dando origem à sociedade capitalista. Essa sociedade, então formada, exigiu uma alienação cada vez maior, ao mundo do trabalho e aos aparatos industriais, acentuando ainda mais, as diferenças sociais existentes (PICCOLO; MENDES, 2013).

Nesse panorama, a sociologia surge como uma ciência que propõe romper com as bases conceituais de explicações místicas e sobrenaturais sobre os fenômenos cotidianos, caminhando pelas margens históricas, para demonstrar como se formou o elo que levou a sociedade a transformar monstros em corpos deficientes. Auguste Comte, em 1973, apresentou um modelo evolutivo que se mostrou benéfico para a interpretação histórica sobre o desvio de normalidade dos corpos, o que inclui a mudança de percepção de abjeção a produto de experimento biomédico. Afirmou que, apesar da transformação social modificar o pensamento da sociedade, esta não altera os saberes anteriores, eles ainda se perpetuam (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 288).

Um evento destacável é a Revolução Industrial, durante a qual, houve uma mudança de paradigma entre a visão tradicionalista monstruosa sobre a deformidade dos corpos, advindas de ideologias antigas ligadas à religião e à magia, para o entendimento da deficiência, enquanto doença a ser curada, de acordo com Piccolo e Mendes (2013), e doença, a dividir os aptos e não aptos.

Com essas mudanças na política econômica e social, o corpo saudável ganhou um novo sentido. Ele passou a ser medido com o esquadro da norma. Sobre isso, Foucault (2001) afirma que o corpo desviante passou a sofrer repreensão pela dominação do Estado em colaboração com a medicina, justamente para o estabelecimento do padrão ideal universal.

Para a sociedade industrial, a deficiência é vista como variação ou desvio da ordem social. O corpo é demarcado pela ausência de qualquer sentido que o distingue da norma do padrão normativo ideal. A diferença passa a ser apontada como ausência, para que a norma do ideal possa se sobressair, e assim, os sujeitos que possuem “faltas” podem, portanto, ser excluídos do processo social e produtivo.

O surdo é alguém normal subtraído da faculdade de audição. Oposições o definem. O homossexual é, acima de tudo, um não heterossexual. A mulher, um não homem. O negro, um não branco. O cego, um não vidente. O cadeirante, um não caminhante. É a ausência que passa a definir aqueles que destoam da suposta norma. (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 289)

Inegavelmente, o capitalismo foi responsável por instituir o conceito de deficiência, enquanto inutilidade. Isso, porque, o requisito básico para a admissão da mão de obra trabalhadora nas fábricas, foi suprido pela contratação daqueles que apresentassem o padrão social corporal de normalidade aceitável pela sociedade. Desta forma, a produção e eficiência estariam garantidas. Nessa economia não existe lugar para o corpo deficiente, uma vez que ele é visto como falho, e portanto, excluído do processo de produção. Nesse pressuposto de individualidade, a medicina, em parceria com o capitalismo, revela a possibilidade de o corpo deficiente restabelecer seu lugar na sociedade, por meio de tratamentos e diagnósticos que alcancem a cura, a adaptação às condições de exclusão ou a superação de limites.

É o capital na sociedade contemporânea, que define os corpos como passíveis de exploração da força de trabalho ou não, colocando, às margens do processo social, os

corpos considerados inválidos. Essa classificação está engendrada na estrutura do capitalismo, e seu curso só pode ser rompido com a queda desse sistema econômico.

O capitalismo é o responsável por criar inúmeras deficiências, garantem, Piccolo e Mendes, pois, existem condições sociais que levam ao surgimento de diversas deficiências, a exemplo da poluição causada por grandes empresas aos rios a que, as populações à margem, têm acesso, a “[...] má nutrição, extrema pobreza, falta de água encanada e potável, inexistência de saneamento básico, inacessibilidade de remédios e de atendimento médico, condições de trabalho inadequadas, entre outros” (2013, p. 295). Isto não significa que a classe social que usufrui de melhores condições sociais não possui nenhum tipo de deficiência. O que se ressaltar é que os corpos deficientes, que fazem parte da população vulnerável, além de serem afetados pelos fatores políticos, sociais e culturais, estão mais apartados dos meios básicos de subsistência, que poderiam garantir sua existência com dignidade e saúde.

Toda essa situação não acontece por acaso. Esse desatino faz parte de um projeto social que encontra raízes na estrutura da sociedade contemporânea, que classifica as pessoas pelo seu déficit, criando critérios que acabam isolando a pessoa, mediante suas funções, comparada a norma e ao ideal (OLIVER, 1990). Assim, percebemos que a cultura da sociedade contemporânea está ligada a esse projeto, sobre o qual podemos expor fatores que se materializam e enraízam elementos de preconceito e exclusão.

2.5 Exclusão e Preconceito

Tomando como base a armadilha capitalista na qual o projeto de criação do conceito de deficiência foi criado e se sustenta, os teóricos frankfurtianos, Horkheimer e Adorno (1985 *apud* SILVA, 2006), refletem que essa atitude pode ser um fator determinante para a reincidência da barbárie. Ao pensarmos na constituição de uma sociedade “que impõe renúncias e sacrifícios, que enrijece o pensamento dadas as condições de sobrevivência num contexto de privações determinadas por relações desiguais” (SILVA, 2006, p. 424), percebemos a existência de um solo fértil para o crescimento e desenvolvimento do preconceito. Esses autores defendem que, as raízes do preconceito se materializam com o processo de socialização, que por sua vez, se formam a partir da cultura e da história na qual o indivíduo se insere.

Por esse ângulo, o filósofo Freitas (2018) acredita “que a escola não é uma ilha em meio à sociedade, ou seja, está submetida à mesma lógica que regula as demais esferas

da vida social” (FREITAS, 2018, p. 21). O pesquisador escreveu que existe uma pressão interna e externa ao ambiente escolar que não acolhe as diferenças e comprimi os corpos a uniformização. Ele alerta para a necessidade de pensarmos sobre os elementos da dinâmica social e seus reflexos na subjetividade que obstam o contato e a aceitação da diferença, podendo resultar no fracasso escolar.

Sobre isso, Patto (2015) destaca pontos interessantes sobre o fracasso escolar. Ao investigar esse fenômeno pessoalmente, a autora se propõe a analisar primeiramente as raízes desse fato histórico, a começar pelo modelo teórico baseado na ideologia preconceituosa que atribui aos estudantes e ao contexto sociocultural em que eles estão inseridos, a explicação para o processo do fracasso escolar. Ela investiga sobre as visões teóricas tradicionalistas que explicam e naturalizam as causas de reprovação e evasão escolar dos estudantes de escolas públicas de ensino fundamental, pois estas estão embasadas em uma sociedade capitalista, estruturada em classes que para se manter no poder, espalham suas concepções em todos os espaços públicos, inclusive na escola.

Sobre essas teorias, Maria Helena Souza Patto (2015) explica sobre como as ideologias dominante que foram utilizadas, até mesmo no mundo acadêmico, para legitimar as desigualdades sociais, como por exemplo, a Teoria das Raças, que ainda se mantém presente na sociedade contemporânea. Sobre a Teoria das Raças é possível compreender que ela foi empregada para identificar a capacidade das pessoas mediante suas características físicas. Até mesmo um autor brasileiro conhecido, como Sílvio Romero, chegou a sugerir o branqueamento da sociedade como alternativa à progressão social (PATTO, 2015).

Outra teoria que ganhou repercussão no meio intelectual foi a Teoria da Carência Cultural. Ela presume a ideia estereotipada de que o fracasso escolar está ligado ao empobrecimento do meio social e cultural em que vivem as crianças. Além disso, Patto (2015) identifica alguns teóricos que acreditam que os altos índices de reprovação e evasão escolar são vinculados a fatores genéticos e desvios. Ela se surpreende ao afirmar que “no período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (PATTO, 2015, p. 159).

Para desvendar suas inquietações, Patto (2015) foi a campo, coletou dados, realizou entrevistas com os envolvidos no processo educativo e descobriu que as argumentações teóricas sobre a temática fracasso escolar refletia no cotidiano das práticas

escolares atingindo diretamente os estudantes condenados ao fracasso escolar. A autora revela que a manifestação de poder e dominação atingem as instituições de ensino e podem ser perceptíveis entre as relações de violência que se mantém presentes entre os profissionais de educação e os estudantes, com o único objetivo de convencê-los de que a culpa pelo fracasso escolar cabe somente a eles e suas famílias. Quando na verdade, ocultam os verdadeiros algozes desse processo, que são aqueles que transformam a escola em um molde do sistema capitalista, cujo foco é manter a tese de incompetência para os grupos subalternizados para mantê-los no lugar de inferioridade, como os negros, pobres, latinos, povos indígenas e pessoas com deficiência.

Assim, uma vez que o preconceito é uma atitude, e segue o processo cultural em que o indivíduo se insere, como dito anteriormente, e a cultura é dinâmica, portanto, está sempre em constante movimento, o preconceito pode se apresentar sob diferentes formas. Crochík (2012) avalia que não se pode estabelecer um conceito unitário que o defina, pois ele pode apresentar-se sob diferentes aspectos. Assim como a relação mediada por indivíduos é atravessada por aspectos culturais, o preconceito se veste com diferentes roupagens.

Além disso, como a Teoria Crítica se concentra em trazer para o palco algumas mazelas da sociedade com a intenção de que esses problemas sejam refletidos e dialogados para que encontremos uma alternativa para combater o preconceito e exclusão escolar. Adorno (1950) defende que “a experiência é o antídoto ao preconceito”. Sendo assim, a estrutura social e cultural, determina como e de que forma as experiências serão vivenciadas, portanto o preconceito assume diferentes facetas (*apud* CROCHÍK, 2016, p. 30).

Em uma análise a pesquisa: *Formas de Violência Escolar: Preconceito e Bullying*⁸, desenvolvidos pelos teóricos Krech, Crutchfield e Ballachey (1975), citados na pesquisa de Crochík (2016), nos explica que o preconceito é uma forma de violência. Ele argumenta de forma sucinta para três dimensões em que podem se evidenciar o conceito de preconceito: a cognitiva, a afetiva e a tendência para ação. Sobre a dimensão cognitiva, ele argumenta:

A dimensão cognitiva se refere aos estereótipos, mas também a argumentos bem elaborados que sutilmente o promovem, uns e outros desenvolvidos por meio de uma ideologia que os contém e que justifica o preconceito para quem o desenvolve e para os outros; é necessária uma explicação, ainda que vaga

⁸ Disponível em: 32559-Texto do Artigo-109505-1-10-20190820.pdf. Acesso em: 13 de março de 2020.

para que haja essa atitude hostil; cabe enfatizar que tal hostilidade em hipótese alguma é provocada pela vítima; trata-se de projeção, no sentido psicanalítico, de desejos, medos, expectativas sobre seus alvos. (CROCHÍK, 2016, p. 31)

Percebemos que é no encontro com o outro que o preconceito se materializa, nesse instante a diferença que o outro apresenta nos causa medo. E quando esse sentimento é acionado ele desencadeia automaticamente a autodefesa, indicando um perigo que precisa ser combatido. É assim que se materializa os elementos de preconceito na qual afeta as pessoas com deficiência. Silva (2006) explica que são acionados alguns “mecanismos de defesa diante de algo que deve ser combatido por constituir-se um ameaça”. Sendo assim, o indivíduo considera como solução para esse conflito, ajustar-se ao modelo social no qual está inserido, pois ele se percebe impotente diante da ordem social, já estabelecida que diferencia os corpos, estigmatizando-os. Por isso, ele acredita que “a saída vislumbrada é o ajustamento a sociedade tal qual nos é apresentada, pela impossibilidade de negar o real e, assim, refletir sobre os condicionantes e a própria constituição do indivíduo” (SILVA, 2006, p. 424). Diante disso, entendemos que, para o preconceituoso moldar-se a perspectiva da sociedade é a única forma desse indivíduo se sentir pertencente ao grupo social que ele está inserido.

Dessa forma, o desenvolvimento ou não, do indivíduo, segue pelas vias do projeto social que o instituiu, ou seja, a sociedade é responsável por designar aquilo que permite, ao indivíduo, se constituir ou não. Uma criança não nasce com preconceito, este lhe é introjetado mediante as representações dos objetos, as relações que são vivenciadas com as pessoas e as incorporações, por medo, que se manifestam nesse indivíduo. Por conseguinte, a cultura e a história dão origem a adaptação do indivíduo por meio da luta pela sobrevivência, e como resposta desse conflito surge o preconceito (CROCHÍK, 2006). E essa luta pela sobrevivência, provoca no interior das pessoas, um desejo insano pela dominação dos outros. Essa dominação faz com que ocorra a separação entre o mais forte e eficiente, e o deficiente, caracterizado como inútil ou incapaz.

No caso do antissemitismo ocorrido com os judeus na Alemanha, os perseguidores desse grupo, inconscientemente, imaginavam, naqueles, características que estimavam para si. Ou seja, o fato de serem povos nômades, viverem de suas rendas, sem precisarem trabalhar para seu sustento, serem pessoas inteligentes, com potencialidades artísticas e culturais, provocou a fúria banal, resultando, com naturalidade pelos seus defensores, no maior massacre em massa que a Europa já presenciou (CROCHÍK, 2012). Nesse caso, ele assume a forma de um tratamento hostil contra um membro de um grupo – por esse

indivíduo apresentar algum comportamento que é repudiado por outro –, sobre o qual se considera superior e precisa ser combatido.

Sobre a dimensão afetiva, conceituado por Crochík (2016), o autor argumenta que uma forma de manifestação é desprezando o outro por tentar compensá-lo, por apresentar “uma agressividade que o próprio preconceituoso não pode aceitar, nesse caso, a explicação cognitiva busca explicar o porquê do excesso de preocupação; ou se caracterizar pela frieza, que é a negação de toda e qualquer identificação possível” (CROCHÍK, 2016, p. 31).

Essa característica é observada na educação especial, pois, ao invés de compartilharmos das diferenças de todas as formas de vidas possíveis, nos espaços sociais, observamos alguns elementos, durante esse processo, que fortalecem o preconceito e a exclusão, se tornando um obstáculo para a escolarização das pessoas com deficiência.

E por fim, o autor aborda o conceito de preconceito sob a dimensão tendência para ação, abrangendo duas formas de materialização: a marginalização e a segregação. Sobre a marginalização, ela acontece quando tenta-se incluir o alvo do preconceito, mas esse processo ocorre com falhas, pois com intuito de protegê-lo, o alvo não é validado como membro efetivo do grupo. No caso da segregação, ela acontece com a exclusão do alvo do preconceito como membro do grupo. Neste caso, o autor identifica elementos de hostilidade e indiferença para com a manifestação dessa atitude. Enquanto a marginalização sugere que o indivíduo esteja no limiar de um grupo social e não no centro das atividades, a segregação resulta na restrição de pertencimento social, ou seja, a não aceitação dentro desse grupo.

Dentro desse contexto, ocorre a educação segregadora, separando por classes homogêneas, alunos com deficiência em instituições especiais – nas quais impossibilita o compartilhamento das diferenças –, se estabelece uma hierarquia entre o mundo dos mais fortes e dos mais frágeis, reproduzindo, ininterruptamente o ciclo do preconceito. Isso pode ocorrer, até mesmo, nas escolas regulares, com classes heterogêneas, por meio da educação especial móvel, que é o deslocamento para o acompanhamento, especificamente, da pessoa em situação de inclusão, marginalizando-a e construindo uma barreira que impede a troca de experiências entre os alunos (CROCHÍK, 2012).

Os estudos sobre o preconceito sugerem que a análise deve partir da busca pelos motivos da ocorrência desse fenômeno, na constituição do indivíduo. Sendo assim, o fato a se considerar é que a cultura que envolve as relações sociais, transforma tudo em

mercadoria, bloqueando o pensamento crítico a fim de domestica-los e subjugar-los a um espírito de alienação. Com o advento do capitalismo, as pessoas passaram a ser avaliadas como um produto, bem como sua produtividade a esse sistema. Assim, quanto menos produtividade esses corpos exercem, mais desviados da sociedade eles se tornam, e isto se aplica a todas as pessoas fora das normas padrões, são as “vidas nuas”, renegadas ao sofrimento, a dor e submetidas ao estado de exceção, ou seja, vidas que o Estado e a organização social, em conjunto, determinam, “se”, “e”, como merecem viver ou morrer (AGAMBEN, 2007). A equivalência da produtividade é medida de acordo com o grau de eficiência para o mercado, conforme denunciado por Horkheimer e Adorno (1985).

Com Crochík (2012), entendemos que a sociedade é contraditória. Ele explica que a humanidade vive em um conflito contínuo de progresso e regressão. A educação não necessita se direcionar a formação tecnicista, pois o mundo já progrediu suficientemente, para que esse trabalho seja substituído por máquinas. É possível que, a partir de então, a formação possa ser direcionada para a vida e para a paz. A educação tem o objetivo de formação para a cidadania, contrapondo-se à formação para o trabalho, impregnada, em grande parte do ensino voltado à adaptação de pessoas com deficiência para manutenção do mercado capitalista. Em 1960, Adorno defendia que a educação não deveria responder à ideologia da sociedade. Antes, deveria interromper esse ciclo, para assim modificá-la. Contudo, destinamos tempo e recursos, aumentando a distância entre nós e o outro, negando as diferenças, como se isso não nos afetasse (CROCHÍK, 2012).

Para superar esse conflito, segundo Horkheimer e Adorno (1985), é necessário o esclarecimento para a emancipação das pessoas, no sentido de torná-las capazes de tomar suas próprias decisões, pensando por si mesmas sem a interferência de terceiros que lhe possam, potencialmente, dominar. O desejo insano pela dominação do outro é o que levou ao massacre de milhões de pessoas nos campos de concentração em Auschwitz conforme defende a filósofa Hannah Arendt (2013). Ao relatar sobre essa barbárie a autora descreve com ciência com ausência de ética e sem o devido esclarecimento, no sentido de Kant (1783) e pode levar os humanos a se submeterem a atitudes perversas que causam ao outro, sofrimento e dor.

Nesse estudo observamos que os pesquisadores utilizam frequentemente a expressão “objeto” para representar grupos sociais minoritários, alvo das ações de preconceito; e conceitua como “indivíduos”, aqueles que praticam a ação de desafeto sobre seu alvo. Observa-se que esses termos também foram adotados na literatura de Horkheimer e Adorno (1985), bem como por outros autores que pesquisam a Teoria

Crítica. Embora não seja de nossa alçada, nesta pesquisa, analisar o uso no contexto dessas expressões, a presença delas nos chama a atenção, uma vez que estamos tratando de todos os tipos de preconceito, nos posicionando contra qualquer expressão de discriminação que coisifica as pessoas, tratando-as como objetos. Porém, notamos que estamos longe de romper com os problemas sociais, visto que Crochík (2006) admite que “não existe indivíduo sem cultura”, cada de um de nós somos projetados para disseminar determinados estigmas sociais. Portanto, os debates sobre o preconceito e exclusão para com as pessoas com deficiência são de suma importância, uma vez que essa experiência pode atravessar nossos corpos a qualquer momento.

A autora Schewinsky (2004) explica que ações preconceituosas e cruéis devem ser duramente combatidas, uma vez que a deficiência pode ser instalada em qualquer corpo, sendo um estado ou uma condição. Isso quer dizer que, qualquer pessoa pode passar pela experiência de perder a sua independência e autonomia, podendo ter sua vida modificada a qualquer momento, seja por meio de acidentes, doenças, péssimas condições de saneamento básico, violências, negligência médica, às quais todos estamos sujeitos.

Portanto, quando o corpo passa a ser mensurado e julgado inapto ao trabalho, ele é submetido a desmedidos processos de violência, já que eles não têm possibilidade de ocupar alguma posição social, inclusive, imputando a si mesmo a culpa pela adversidade experienciada. Esses sentimentos fazem parte do processo cultural em que a sociedade foi estruturada, diminuindo as subjetividades e vontades dos indivíduos. Como bem explica Schewinsky (2004):

A pessoa se torna um instrumento facilmente substituível, ela despreza os próprios interesses e sente-se obrigada a desempenhar comportamentos irracionais para se adaptar a sociedade desumana e injusta, não se vislumbra a possibilidade de discutir o assunto. A sociedade esmaga o indivíduo que não lhe apraz e impinge a corrupção do ego pela fragilidade. (SCHEWINSKY, 2004, p. 10)

Hoje, vivemos com forças reacionárias que parecem nos empurrar ao abismo de Auschwitz. E o papel da educação deveria ser de combater o fascismo e promover a autonomia, fazendo o indivíduo a pensar por si mesmo. Entretanto, percebemos que ela tem confraternizado com a barbárie, sendo apenas adaptativa. Percebemos isso, quando “ela vem apenas contribuindo para o darwinismo social, suscitando competição em vez de convivência” (FREITAS, 2018, p. 25).

Principalmente no contexto de Ensino Superior, por meio do preconceito, a inclusão e a exclusão andam lado a lado. Segundo Crochík (2011), se as condições inclusivas fossem necessariamente condições de vida igualitárias para todos, estaríamos em outro patamar dessa discussão. Mas, em verdade, o que ocorre são direitos básicos de cidadania negados e negligência estatal, como acessibilidade, educação, arquitetura e engenharia das cidades e das instituições, além das negligências básicas humanas, como relações pessoais e comunicação, que implicam na dificuldade de expressão para o outro e para o mundo.

Se a cultura sempre favorece um modelo de subjetividade que nega a identificação com o outro, a sociedade está em crise, então “cria-se o outro com base nos medos que a cultura sustenta no sujeito e nega-se esse outro, momento fugaz de exibição da força de que o sujeito é capaz em meio a tanta opressão” (FREITAS, 2018, p. 26).

Assim, a deficiência não passa despercebida por preconceituosos. Eles a percebem como uma ameaça imaginária a própria espécie, gerando reações como forma de defesa. Em sala de aula, essa configuração pode ser bem expressa quando professores assumem algumas atitudes frente aos estudantes com deficiência. Ferrari e Sekkel (2007) explicam que os docentes podem manter uma posição paternalista e protetora para com os estudantes em situação de inclusão, ora podem ignorar a presença destes. A explicação para esses comportamentos é bem clara, como as autoras destacam, “[...] o ataque e a fuga seriam reações emocionais que funcionam como opostos da mesma moeda: o medo, que impede o contato com a pessoa” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 645). Diante desse comportamento, Adorno (1995) apela para que a educação possa favorecer a abertura a experiência como emancipação humana, para que a frieza em torno dessas relações não comprometa o processo de formação.

Portanto, compreendemos que o ainda hoje as instituições escolares trabalham a favor da disciplina dos corpos, conforme nos elucidam os estudos de Adorno (1996 *apud* FREITAS, 2018), e com isso constroem-se pseudoformações, ou seja, formação pela metade, pois ela não garante a emancipação plena dos sujeitos que a ela se vinculam. Será que pensar em uma educação para a formação humana, para a identificação com a diferença e com a diversidade humana, é esperar muito? Fica claro que não! Mas é preciso incentivar uma educação que propicie a convivência com a diversidade, assim podemos vencer o preconceito, conforme demonstra Freitas (2018, p. 27). No caso do desenvolvimento deste trabalho, podemos ver de perto a relevância de estabelecer essa formação.

3 PROCESSO HISTÓRICO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo abordaremos o conceito de inclusão escolar, a partir do ordenamento de políticas públicas, para explicar como a constituição desse processo escolar pode se tornar um campo fértil para o crescimento do preconceito e exclusão educacional, gerando consequências devastadoras para os estudantes com deficiência. Esse percurso é trilhado sob as lentes da Teoria Crítica, a qual atravessa todos os espaços públicos e privados da sociedade, abordando as raízes psicológicas que crescem no indivíduo pré-disposto ao desenvolvimento do preconceito.

É importante ressaltar que a educação atual possui sua gênese nas demandas de uma sociedade capitalista, e isto se deu, oficialmente, com a Revolução Industrial, pois com a força de trabalho substituída por aparatos tecnológicos, houve a necessidade de formação para instrução do trabalho. O modelo de educação pensado pela sociedade burguesa teve por objetivo que “[...] as crianças, filhos de operários, participassem de um instituto em conjunto com a fábrica. Era o início da concepção de que, na primeira infância, a criança não deve ser apenas protegida, mas educada e instruída” (ALBRES, 2010, p. 14).

Toda força de trabalho deveria ser aproveitada, e, para viabilizar a escolarização das pessoas com deficiência, a institucionalização foi criada de forma gradual e sistemática, com foco assistencialista e ênfase na visão clínica patológica. As primeiras instituições de ensino especializado e classes especiais, cujo modelo educacional percebia a deficiência como doença crônica, tratava por vias terapêuticas, em parceria com fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, psicopedagogos e outros. Sobre o modelo segregacionista, não existia muitas expectativas referente ao desenvolvimento acadêmico dessas pessoas, os métodos e técnicas de sucesso, utilizados, eram voltados à integração e adaptação social (GLAT; FERNANDES, 2005).

Destaca-se que, em 1817, Thomas Gallaudet fundou a primeira escola específica no atendimento de pessoas com deficiência, conhecida como Asilo Norte-Americano para Educação dos Surdos e Mudos. Posteriormente, foram criadas outras escolas especializadas. Com o surgimento do ensino público obrigatório, a educação de alunos com deficiência foi delegada às escolas especializadas, sendo, o Asilo Norte-Americano para a Educação e Instrução dos Surdos e Mudos, o Asilo para a Educação dos Cegos e a Escola Experimental para o Ensino e Treinamento de Crianças Idiotas, outras deficiências

eram excluídas desse processo de instrução (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 37).

No Brasil, com influência dos movimentos internacionais, destaca-se, em 1854, no Rio de Janeiro, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, e, alguns anos depois, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos sob o poder administrativo do Imperador Dom Pedro II. Segundo Barros (2011), o nascimento de crianças com deficiência era frequente nessa época, pois, muitas famílias ricas, para não reduzirem suas fortunas, promoviam o casamento entre parentes consanguíneos, gerando descendentes com algum tipo de deficiência.

Nota-se que a educação não era motivo de preocupação, por parte do Estado, pois, apesar da Constituição de 1824 garantir a instrução pública, primária e gratuita para a população brasileira, quase 78% da população era analfabeta, considerando a faixa etária de 15 anos em diante, e a situação das pessoas com deficiência era ainda pior, uma vez que a Constituição previa a suspensão dos seus direitos políticos (JANNUZZI, 2012, p. 06). No entanto, a autora descreve que, alimentando os interesses financeiros da burguesia, o Governo viabilizou um salto no desenvolvimento do Ensino Superior, pela sucessão do “[...] ensino secundário, particular, propedêutico e preparatório ao superior”, o qual, estava indisponível para a maioria da população brasileira que era iletrada. Assim, fica evidente a disposição governamental, ao promover a institucionalização educacional para pessoas com deficiência, com a pedagogia voltada à incorporação no mercado de trabalho. Com a “[...] sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, alguma tarefa que muitos deles executassem” (JANNUZZI, 2012, p. 14).

Ainda no Império, o Brasil passou por um movimento pró-eugenista, que repercutiu na educação das pessoas com deficiência. O trabalho desse grupo, inicialmente, envolveu uma preocupação com a epidemia da febre amarela e da cólera, contando com a assistência ao serviço sanitário, medidas de proteção, salubridade e tratamento de doenças. Mas, em algum tempo, as escolas começaram a passar por essa “inspeção” com discurso de higiene das escolas, propondo, em 1911, pelo decreto nº 838, “subclasses especiais para crianças hígdas e retardadas nas escolas-modelo da capital”. Junto a isso, medidas de disciplina, embasadas em preceitos de higienização, foram tomadas para justificar a criação de um grupo de pessoas segregadas, partindo do princípio da busca pela regeneração física e psíquica das pessoas com deficiência. A

deficiência mental estava no centro dessa discussão, sob o argumento de que causavam “[...] degenerescências e taras, como sífilis, tuberculose e doenças venéreas[...]”, devido a “[...] aglomerações urbanas, onde pobreza e falta de higiene se misturam” (JANNUZZI, 2012, p. 36).

Por intervenção desse discurso médico, foram fundadas as primeiras instituições para o atendimento dos “anormais”, como hospitais psiquiátricos, que foram patenteados para legitimar a segregação social, com “[...] aplicações de fórmulas químicas ou tratamentos mais drásticos”, para que estes, de alguma forma, pudessem aprender hábitos e comportamentos “necessários ao convívio social” (JANNUZZI, 2012, p. 33).

No final do século XVIII e início do século XIX, em consequência de movimentos mundiais dos direitos humanos a favor da educação das pessoas com deficiência, iniciaram-se algumas instituições voltadas ao atendimento e reabilitação de grupos marginais, “[...] organizadas em asilos, com uma estrutura militar” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 37), a principal preocupação era o controle e vigilância, para que os cidadãos ricos pudessem proteger seu capital. Esse momento foi marcado pelo discurso de confinamento em asilos e manicômios, submetidos à exclusão da sociedade, considerados uma ameaça à ordem social, e, assim, o isolamento os “protegia” e possibilitava “bons” cuidados, dos quais necessitavam.

Essa mentalidade manicomial significou um retrocesso pela inclusão educacional das pessoas com deficiência, a exemplo do hospital Colônia, em Barbacena, no estado de Minas Gerais, no Brasil. A jornalista Daniela Arbex retratou, em seu livro *Holocausto Brasileiro* (2019), uma verdadeira história de horror, vivenciada no maior hospício brasileiro, que resultou em um genocídio com mais de 60 mil mortes.

Arbex revela que durante boa parte do século XX, o Colônia, como era conhecido o hospital psiquiátrico de Barbacena, recebia diariamente centenas de pessoas vindas de todas as partes do país, pela estação Bias Fortes. “Eles abarrotavam os vagões de carga de maneira idêntica aos judeus levados, durante a Segunda Guerra Mundial, para os campos de concentração nazistas de Auschwitz” (ARBEX, 2019, p. 28).

Interessante notar que, mais de 70% dos pacientes internados nesse centro, não apresentava problemas psiquiátricos, muitos deles nem sabiam o motivo de estarem ali. Eram pessoas empobrecidas, desempregadas, alcoolizadas, pessoas com deficiência, prostitutas, homossexuais, mulheres que foram trocadas por amantes, meninas que perderam a virgindade antes do casamento, pessoas tímidas, ou seja, pessoas que eram

diferentes na normalidade, que não se encaixavam nos padrões da sociedade, consideradas abjetos.

Muitas pessoas passaram mais da metade de suas vidas confinadas nessa entidade, sem diagnóstico nem identificação, assim, tiveram novos nomes batizados por funcionários da instituição. Eles nunca recebiam visitas de familiares ou amigos, o tratamento era fornecido por funcionários sem qualquer instrução, ou pacientes que apresentavam “bom comportamento”. A intervenção era determinada para conter e intimidar o paciente, sendo prescritos eletrochoques como instrumento de tortura, para punir pessoas com maior nível de agitação, o que levou a milhares de mortes.

O cenário do encarceramento no Hospital Colônia era pior do que nos filmes de terror. O local era imundo, cheirava mal, a comida era escassa, e as pessoas tomavam água proveniente de esgoto, comiam bichos, dormiam amontoados uns aos outros, sobre palhas secas, sem roupas, tentando se aquecer durante o frio da Serra da Mantiqueira – as mortes eram comuns, neste cenário, e geralmente apareciam pela manhã, resultado do frio, durante a noite.

Os homens, as mulheres e, até mesmo, as crianças, foram ignoradas, tratadas como animais, suas vidas, seus corpos, suas histórias, sua humanidade foram brutalmente arrancadas, e seus cadáveres eram vendidos para estudos em universidades públicas do país, sem que ninguém questionasse tais atrocidades. Essa comovente história só teve fim com a desativação permanente dessa instituição, após muitas denúncias de tortura e maus tratos contra os pacientes do Hospital. Em 1996, foi fundado o Museu da Loucura, dedicado às inúmeras vítimas abandonadas no Manicômio de Barbacena.

Outra organização fundada no Brasil, com serviços de atendimento para pessoas com deficiência, foi a “roda dos expostos”. A pesquisa de Freitas (2003) explica que esse projeto teve origem na Itália, no século XII, por ação de comoção do Papa Inocêncio III, com o alto índice de bebês encontrados mortos. A “roda”, nada mais era, do que um instrumento de forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, fixada no muro da instituição, de modo que o renegado pudesse ser colocado em sigilo, e ao girar a roda e tocar uma sineta, alertava os internos de que uma criança havia chegado, dessa maneira, o expositor rapidamente se ausentava do local.

Seria, ele, um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor, e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava, para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igreja ou de casas de família, como era o costume, na falta de outra opção. Assim procedendo, a maioria das criancinhas morria de fome, de

frio ou, mesmo, comidas por animais, antes de serem encontradas e recolhidas por almas caridosas (FREITAS, 2003, p. 51).

A principal preocupação partia do princípio dos ensinamentos que a Igreja Católica transmitia, pois, caso a criança abandonada fosse morta, antes de ser batizada, sua alma não estava a salvo, considerado um pecado grave, conforme o doutrinação ministrado pela religião. Esse modelo chegou ao Brasil em 1726, nas principais cidades do país, se instalando primeiro, em Salvador, e depois, no Rio de Janeiro e Recife, com a iniciativa de acolhimento a crianças indesejadas, e dentre esse grupo estavam aquelas que apresentavam algum tipo de “anomalia”. Essas organizações eram estabelecidas nos ambientes hospitalares de Santas Casas de Misericórdia, mantendo-se com subsídios de uma ajuda anual da Coroa e recursos concedidos pelos “espíritos de caridade”, que eram ricos proprietários “[...] preocupados com a salvação de suas almas, deixavam em seus testamentos legados e esmolas para as Misericórdias, designando-os para ajuda na criação dos expostos, ou para prover dotes as mocinhas desamparadas” (FREITAS, 2003, p. 72). Apesar da alta taxa de mortalidade infantil, em razão de condições precárias que passavam, as instituições de abrigo, e com cada vez menos recursos financeiros para manter-se, no melhor dos casos, algumas famílias acolhiam esses infantes, sem obrigação de caridade ou compaixão. Essas crianças eram colocadas para realizar algum tipo de trabalho em garimpos, engenhos, ou deixadas em casas de famílias pobres onde não havia escravos, para suplementação de mão de obra familiar.

Neste caso, a história indica que, como as Santas Casas de Misericórdia não conseguiam abrigar todas as crianças que cresciam, e não eram escolhidas por nenhuma família, elas “[...] acabavam perambulando pelas ruas, prostituindo-se ou vivendo de esmolas ou de pequenos furtos” (FREITAS, 2003, p. 73). Uma opção organizada pelas “rodas de expostos” foi incluir os meninos na formação de algum ofício, ou serem enviados para o treinamento militar, e as meninas, para algum tipo de atividade doméstica.

3.1 Integração da pessoa com deficiência

Nas décadas de 1950 e 1960, houve um movimento importante, formado pelos pais de filhos deficientes, nos Estados Unidos, a favor da inclusão em classes de escolas comuns, “[...] pela primeira vez, e em uma base ampliada, as restrições impostas pelas instituições segregadas, pelas escolas especiais e pelas classes especiais foram

apresentadas como problemática” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 39).

Mas, somente na metade do século XX, após a Primeira e Segunda Guerras Mundiais – quando a sociedade precisava oferecer condições dignas de reabilitação aos mutilados pelas guerras –, a luta a favor da inclusão educacional das pessoas com deficiência começou a ganhar força. Antes, a educação especial era voltada aos “incapazes”, depois desse acontecimento, ela passou a ser ampliada, mas não perdeu a característica de segregação. “É importante destacar que, nessa época, tal escolarização ainda acontecia de forma segregada, e substitutiva, paralelamente ao ensino regular” (MAGNABOSCO⁹, 2014, p. 18).

Além do alto custo para a manutenção da educação especial, a crítica à sociedade excludente se deu no contexto de efervescência de movimentos mundiais dos direitos humanos, com o desenvolvimento de pesquisas científicas na área da educação, para sensibilizar a população sobre os benefícios da integração social das pessoas com deficiência, por viabilizar a normalização dessas pessoas, no contato com outros alunos, em diferentes ambientes, facilitando o aprendizado e desenvolvimento significativo. O modelo de classes integradas foi aconselhado por essas pesquisas, para demonstrar como as pessoas sem deficiência desfrutavam de vantagens com essa troca de experiências dentro do mesmo espaço educacional, naturalizando as diferenças, aceitando as potencialidades e limitações de cada um, para, assim, romper definitivamente com a segregação dessas pessoas (MENDES, 2006).

Nas décadas de 1960 e 1970, a educação especial passou por um momento de transição da segregação/exclusão para o modelo de integração, baseada no princípio de normalização “[...] ocasionando grande movimento de desinstitucionalização, com a retirada das pessoas com deficiências das grandes instituições para reinseri-las na comunidade” (MENDES, 2006, p. 398). Esse princípio teve origem nos países escandinavos, se estendendo a América do Norte e Europa, baseando-se na ideia de que todos deveriam ter as mesmas oportunidades de usufruto do padrão cultural de seu país, e contato com diferentes estilos de vida comuns de sua época. O novo padrão de integração “[...] implicaria prestar serviços assegurando que a pessoa experienciasse

⁹ Molise de Bem Magnabosco foi estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso, em 2014, no campus de Rondonópolis, e desenvolveu uma pesquisa muito importante sobre a Representação dos estudantes com Deficiência Física no ensino regular (Dissertação de Mestrado).

dignidade, respeito individual, situações e práticas apropriadas para sua idade, e o máximo possível de participação” (MENDES, 2006, p. 390). Com isso, gradativamente, essa filosofia foi sendo propagada em nível mundial, permitindo a admissão de “[...] crianças e adolescentes com deficiência em classes regulares do ensino, ou pelo menos, em classes especiais” (MENDES, 2006, p. 390).

Aos poucos, críticas começam a surgir, pois o modelo de integração, que deveria devolver a dignidade e autonomia das pessoas com deficiência, se tornava cada vez mais excludente. Visto que as mudanças para a passagem do processo de segregação para o modelo de integração dependiam unicamente dos esforços da pessoa com deficiência, não havia envolvimento da comunidade escolar para a concretização dessa proposta. Essa prática acentuou ainda mais a segregação, que, há tempos, tentava ser combatida (MENDES, 2006).

No Brasil, nas décadas de 1950 a 1990, conduzido por mudanças no cenário mundial a favor dos direitos das minorias, a educação para os “excepcionais” começou a ser pensada, impulsionada por campanhas nacionais e leis em favor da integração escolar das pessoas com deficiência, como a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei nº 5.692/71. Esses documentos determinavam a indicação de classes especiais nas escolas comuns, para a maioria dos alunos com deficiência leve, os “educáveis” e os “treináveis”, e aos alunos mais severamente comprometidos eram indicadas as classes e as escolas especiais (FERREIRA, 2006).

Ainda nesse momento, outro documento relevante em prol da escolarização das pessoas com deficiência foi a Constituição Federal da República Brasileira, de 1988, aprovando medidas que acentuavam o dever do Estado em propiciar o “direito de todos à educação”, com atendimento especializado para pessoas com deficiência, com igualdade de condições para o acesso e permanência em redes de ensino regular (BRASIL, 1988). E, por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, no qual o Estado admitia a inserção da criança e do adolescente como protagonistas dos direitos sociais, garantindo aos “portadores de deficiência” o atendimento especializado, preferencialmente nas redes de ensino regular (CARVALHO, 2013).

Embora se tenha constatado avanços educacionais para as pessoas com deficiência, a proposta de integração, aos poucos, começou a ser alvo de críticas pela confirmação da amortização de práticas de segregação e exclusão das pessoas com deficiência. Esse tratamento integrado, amparado por sistemas legais, legitimou a impossibilidade de ingresso de pessoas na educação regular (CARVALHO, 2013).

3.2 Políticas Públicas Inclusivas

A luta a favor da inclusão das pessoas com deficiência só começou a ser pensada após um longo período de privação da vida social, quando movimentos mundiais de direitos humanos reagiram, para a implementação de condições mínimas de humanidade às minorias excluídas. Concomitantemente, as pesquisas científicas na área da educação foram desenvolvidas para sensibilizar a população sobre os benefícios de ter as pessoas com deficiência inseridas na sociedade.

Na década de 1980, surge nos Estados Unidos o conceito de inclusão escolar, provocando um movimento de reestruturação no sistema educacional que, mais tarde, se espalhou pelo mundo. Essa nova modalidade de ensino tinha como vertente a reestruturação das escolas, com apelo à formação consciente de respeito à diversidade, produzindo, conseqüentemente, mudanças no papel da escola, que passou a responder melhor às necessidades dos estudantes, provendo recursos variados, centrados na própria escola. Essa nova política estabelecia a participação de todos os alunos em classe comum, com idade adequada, independente da sua limitação. A educação inclusiva surgiu com foco na escola, e não na sala de aula, consentindo que esses alunos pudessem ser ensinados em outros ambientes, com planos individualizados (MENDES, 2006).

A autora argumenta que a educação inclusiva surge como proposta de substituição à educação integrada, em que as crianças com deficiência eram segregadas em classes especiais com seus pares, sendo tratadas por profissionais especializados e, segundo a perspectiva clínica patológica de seus professores, na intenção de serem aceitas pelo padrão da normalidade e cursarem escolas regulares, cabendo ao aluno se adaptar ao sistema educacional.

Dentro da perspectiva de uma educação inclusiva, a instituição escolar se prepara para receber o estudante com deficiência. São reconhecidas as diferenças e são fornecidos os recursos para que os estudantes com necessidades especiais recebam a mesma formação que os alunos sem deficiência, por serem exploradas as potencialidades individuais, visando à formação efetiva do educando.

Outro marco histórico mundial, que impactou o Brasil nas discussões sobre inclusão das pessoas com deficiência, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, na qual, reconheceu-se a necessidade de universalizar a educação de forma equitativa permitindo que os estados

adotem medidas que visem garantir a igualdade de acesso à educação a todas as pessoas com deficiência (BRASIL, 1990).

Depois disso, foi realizada, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, reafirmando a necessidade do compromisso para um sistema educacional que acolhesse os “portadores de necessidades especiais” dentro do sistema regular de ensino, levando em conta as especificidades individuais. Essa conferência resultou na Declaração de Salamanca, tratando, especificamente, sobre as ações no campo educacional, focada na criança, para linhas de organização nacional e internacional (BRASIL, 1994).

Nessa época, no Brasil, conduzido pelas mudanças ocorridas no cenário mundial a favor dos direitos das minorias, a educação das crianças com deficiência começou a ser pensada e impulsionada por campanhas nacionais e leis em favor da integração escolar, como a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei nº 5.692/71.

Certamente, percebemos, diante desses documentos jurídicos, que a luta pela convivência com a diferença em escolas regulares e em classes heterogêneas significou uma vitória para as pessoas com deficiência, que lutavam pela garantia dos seus direitos¹⁰. Entretanto, para a escola e para a sociedade, vindas de uma longa tradição, essa mudança gerou inseguranças, críticas e resistências.

O enfrentamento ao modelo social vigente originou-se com a luta dos movimentos de pessoas deficientes, no Brasil, por volta de 1979, com a Federação Brasileira de Entidades de Cegos, com a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, com a Federação Nacional de Integração de Surdos e com a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil. Os protagonistas dessas organizações foram pais, pessoas com deficiência, amigos e professores, que pleitearam o cumprimento da efetivação dos direitos sociais desse grupo. Em níveis Nacional, Estadual e Municipal, os órgãos públicos que visam garantir os direitos dessas pessoas, só surgem a partir de 1987, com a pressão por parte desses movimentos a favor da inclusão social (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012).

¹⁰ Uma pesquisa considerável foi realizada pela professora Juliane Rogonni Ferrari Bernacki, na qual estabelece a cronologia dos marcos históricos da Educação Especial no Brasil. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2021/05/JULIANE-ROGONNI-FERRARI-BERNACKI.pdf>. Acesso em: 21 de março de 2021.

Diante de tais análises podemos concluir que a educação inclusiva se contrapõe ao modelo de homogeneização de estudantes, que não respeitam as diferenças humanas existentes. Ainda a educação com inclusão tenta reduzir a exclusão e a desvalorização, associadas a pessoa com deficiência, de modo a acolher a diversidade e valorizar seu potencial.

3.3 Críticas ao processo de inclusão

A pesquisa de Veiga-Neto e Lopes (2011) faz uma leitura crítica sobre o projeto de inclusão, pois, para eles, a inclusão representa um jogo de aparências que esconde a profundidade das desigualdades sociais existentes. Os pesquisadores informam que as discussões a respeito da inclusão educacional ganharam destaque entre 1995 e 2002, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, com a polêmica visão de que, por meio da inclusão escolar, os problemas sociais deixariam de existir. Posteriormente, com o mandato de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), essa política foi mantida e ampliada, mas, não menos criticada. A pertinente crítica que se faz à inclusão educacional tem o propósito de transformação, em oposição às práticas estabelecidas, como um pensar histórico, a partir das transformações ocorridas na sociedade.

Nesse sentido, a inclusão pode ser pensada como “[...] um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro; [...] uma condição de vida pelo direito de se autorrepresentar [*sic*], participar de espaços públicos” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 125). Por isso, a problemática da inclusão deve ser criticada, para que esse caráter natural, em que ela é concebida, não seja justificado como técnica de governo voltada para disciplina e regulação dos corpos. Assim, o autor nos convida a pensar que o processo de inclusão não pode ser analisado separadamente da exclusão, os discursos fundem-se, em apenas um.

Na lógica do atual modelo social, a inclusão não foi elaborada para ser alvo de ataques ou questionamentos, uma vez que essa atitude é vista como posição reacionária. E isso nos leva a perceber que esse padrão dominante não admite o desequilíbrio gerado com o processo de inclusão. Por essa razão, esse processo é grafado pelo pesquisador Veiga-Neto e Lopes (2011) como in/exclusão, apresentando a similaridade entre esses dois conceitos, sendo impossível a separação, dentro do reflexo do Estado neoliberal.

Há de se considerar que existem avanços importantes apresentados pelas políticas públicas inclusivas, para garantir a educação para todos. Porém, não se pode negar que o

mesmo discurso que a promove, também pode ser pronunciado para exclusão e preconceito.

A proposta de educação inclusiva não impede que elementos de preconceito e suas manifestações estejam presentes na escola, pois o preconceito tem suas raízes na estrutura da sociedade. No entanto, a experiência que a educação inclusiva propõe visa a uma formação que sugere o combate a essa injustiça, como um antídoto. Para tanto, é preciso reconhecer seus modos, para, assim, estabelecer estratégias eficazes, que evitem a propagação. A Teoria Crítica tende a buscar, pelo contexto, compreender e interpretar os fenômenos. Portanto, buscamos os motivos que levaram a constituição da ideologia do indivíduo, para se explicar a manifestação de preconceito.

3.4 Inclusão no Ensino Superior

Nas últimas décadas, o debate em torno da proposta de políticas públicas para a educação inclusiva, tornou possível o acréscimo de proporções geométricas do acesso de estudantes com deficiência no Ensino Superior, conforme nos elucidam, Silva e Barreto (2016). No entanto, Ferrari e Sekkel (2007) acreditam que, conforme os níveis educacionais avançam, os discursos em torno da inclusão tornam-se cada vez mais escassos.

Em resultado da pesquisa com Ferrari e Sekkel (2007), descobrimos que, devido ao contexto histórico da constituição das universidades e seus desdobramentos, percebemos que o ensino, no Brasil, foi ocupado por privilegiar, inicialmente, a elite econômica e intelectual da época. Por isso, não precisamos nos esforçar muito para compreender o motivo de poucas, raras e rasas iniciativas, que subsidiam tal temática.

Estar inserido nesse ambiente representa, além de um desafio, um importante marco social e pessoal, na vida de todos os estudantes, principalmente, nas vidas das pessoas com deficiência. Essas instituições devem se configurar como um espaço para a promoção da cidadania, apoio mútuo, composto por trocas e construção social de todos (FERNANDES; OLIVEIRA, 2015). Logo, promover ações de inclusão para estes estudantes é uma questão de enfrentamento contra a exclusão e o preconceito escolar, empenhando-se para a legitimação da democracia e da cidadania.

A experiência universitária tem um papel importante no desenvolvimento dos estudantes, ao conferir-lhes novas visões de realidade, que possibilitem (re)posicionamentos identitários e relocalizações espaço-temporais,

transformações essas que ocorrem de forma dinâmica e negociada. (SILVA e BARRETOS, 2016, p. 317)

Os autores Muller e Glat (1999) argumentam que, para viabilizar a educação inclusiva, é preciso uma renovação nas instituições escolares, abrangendo ações pedagógicas que envolvam toda a comunidade escolar. Entretanto, percebemos que, nem sempre, esse direito é estendido para os estudantes com deficiência de forma justa e igualitária.

No Brasil, merecem destaque, algumas ações de políticas afirmativas voltadas para as pessoas com deficiência, no Ensino Superior. Dentre elas, aponta-se com relevância a Lei de Cotas nº 12.711, estabelecida no ano de 2012, que garante a grupos minoritários – como negros, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, advindos de escolas públicas, que se enquadram no critério de baixa renda social –, no mínimo, 50% das vagas em cursos técnicos e de graduação nas instituições públicas federais. Além disso, o Governo Federal criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), como instrumentos voltados para o acesso e expansão de grupos menos favorecidos ao Ensino Superior. Ainda assim, no tocante a inclusão, apesar de ações importantes no âmbito da educação inclusiva terem sido promovidas, as dificuldades e barreiras para a permanência desses estudantes, têm sido gigantescas (FERNANDES; OLIVEIRA, 2015).

Parafraseado Mantoan (2008), as autoras Fernandes e Oliveira (2015) destacam que, mesmo o estado fomentando algumas ações para garantir o acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, “[...] estas ainda não se mostram capazes de responder plenamente à questão dos estudantes com deficiência”, pois, grande parte deles ainda sofrem com o estigma da invisibilidade, no interior desses espaços, resultando na “[...] discriminação, ausência de perspectivas e barreiras que vão se interpondo ao desenvolvimento de habilidades e funcionamento ativo do indivíduo” (FERNANDES; OLIVEIRA, 2015, p. 318).

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Com base no método utilizado nesta pesquisa, investigamos os documentos oficiais que regem a instituição e destacamos que as análises foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2021. Por meio da análise documental, identificamos que existe o Estatuto que rege a atual universidade¹¹ e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹², que direcionam as ações de intervenção, com informações que interessam a esta pesquisa. Na análise do Estatuto criado pela Universidade e aprovado no início do ano de 2021, podemos perceber que a palavra “inclusão” não foi encontrada neste documento e, quando buscamos pela sigla “PcD” – Pessoa com Deficiência –, ou Deficiência, foi encontrada apenas uma referência, no capítulo II, artigo 50, com a seguinte afirmação:

Art. 50 A Universidade prestará, sem prejuízo de suas responsabilidades com os demais membros da comunidade e observada a disponibilidade orçamentária, assistência ao corpo discente, abrangendo, entre outras iniciativas:

I - Programas de alimentação, alojamento e permanência;

II - Promoções de natureza artística, cultural, esportiva e recreativa;

III - Programas de bolsas: social, de monitoria, de tutoria, de extensão, de iniciação científica, de inovação e de estágios;

IV - Orientação psicopedagógica e profissional;

V - Atendimento singular aos discentes PCDs - Pessoa Com Deficiência.

(PDI, 2019-2023)

Observa-se que, nesse documento institucional não foi explicitado o conceito do termo “atendimento singular”. Além disso, é possível perceber, somente no último parágrafo desse artigo, que a universidade se atentará para a inclusão das pessoas com deficiência de acordo com seu orçamento, evidentemente, em última instância.

Não é novidade que a educação tem passado, todos os anos, por sucessivos cortes, comprometendo as atividades básicas de funcionamento¹³. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) destacou que, somente no ano de 2021, houve um corte de mais de 18% do orçamento anual das instituições de Ensino Superior, inviabilizando a manutenção do ensino, pesquisa e extensão, que configuram o tripé das universidades brasileiras. Percebe-se, diante desses

¹¹ Disponível em: <https://ufr.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/01/ESTATUTO-UFR.pdf>. Acesso em: 21 de março de 2021.

¹² Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/42/PDI/PDI%202019-2023.pdf>. Acesso em: 21 de março de 2021.

¹³ Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/cortes-no-orcamento-das-universidades-federais-quais-os-possiveis-impactos/>. Acesso em: 21 de março de 2021.

fatos, que o sucateamento das universidades significará ausência de investimento na inclusão da pessoa com deficiência.

Outro documento avaliado durante essa pesquisa é o PDI (2019). Esse documento reflete a cultura da instituição, pois normatiza as políticas pedagógicas a serem adotadas, definindo as metas e os objetivos a serem alcançados na universidade, durante o interstício de cinco anos. Esse é um registro muito importante, pois contém planos de ação para serem realizados nos anos de 2019 a 2023. É significativo salientar que durante a realização desta pesquisa, esse documento ainda estava em processo de construção, na universidade investigada. Por isso, a instituição utilizava como parâmetro de trabalho, o plano de ação, criado enquanto campus universitário em conjunto com a universidade tutora, da qual foi emancipada, se tornando uma nova universidade federal.

Durante a análise do PDI em vigência, que contém 203 páginas, foi possível notar que foi definido como um dos objetivos e metas do eixo gestão, promover a acessibilidade e a inclusão da pessoa com deficiência na Universidade. Para exemplificar de que forma ocorreriam essas intervenções, formou-se uma tabela com sete metas a serem alcançadas, com ações e planos durante os anos de 2019 a 2023. Esses planos incluem: capacitação das comunidades acadêmicas para o atendimento a PcDs; melhoramentos na quantidade e qualidade dos sistemas tecnológicos, a fim de fornecer um atendimento mais inclusivo; e melhorias no setor de infraestrutura, que incluem adaptações nos prédios para locomoção e tráfego das PcDs (PDI, 2019).

Esse documento inclui um “[...] número de vagas destinadas a essa população, por meio de cotas de ações afirmativas, cotas em concursos, programas de acolhimento, acompanhamento e incentivo à permanência no ambiente institucional” (PDI, 2019, p. 81). Por meio disso, a instituição afirma seu compromisso de reconhecer as diferenças, valorizar o convívio com a diversidade, de forma democrática e universalizada, posicionando-se com o desenvolvimento de ações na gestão, para “[...] eliminar toda e qualquer forma de preconceito, estigmas, estereótipos e discriminações” (PDI, 2019, p. 91).

Além disso, esse documento informa que, mediante ordenamento jurídico, a Universidade aderiu oficialmente ao cumprimento de políticas públicas inclusivas, a partir do ano de 2018, instituindo o sistema com reserva de vagas (cotas) a seleção de estudantes PcDs nos cursos de graduação. Ou seja, verifica-se que o diálogo em torno da temática inclusão, nesse espaço acadêmico de nível superior, é muito recente e requer

ações práticas de fomento à inclusão e permanência desses estudantes, pois garantir o acesso não significa que já estão inclusos.

Por fim, no exame desse Plano (2019-2021), é oportuno explicar que no capítulo 16 apresenta-se um tópico sobre a Infraestrutura da Universidade. Nesse tópico foi abordado o Plano de promoção de acessibilidade e de atendimento diferenciado a pessoas com deficiência, com o compromisso de “[...] incluir mudanças em suas concepções administrativas e pedagógicas e repensar as práticas de ensino, visando atender as dificuldades de sua comunidade (servidores e alunos) em sua especificidade e diversidade” (PDI, 2019, p. 188).

Em seguida, para se observar as reais condições em que se materializam a inclusão das pessoas com deficiência na instituição, entramos em contato com essa instituição, via e-mail, especificamente direcionado à secretaria do Registro Escolar (RE), para solicitar a possibilidade de serem disponibilizadas informações importantes para a pesquisa. Tivemos acesso, desse modo, a uma lista com o levantamento dos dados institucionais, para identificarmos quem são as Pessoas com Deficiência (PcD) que estão matriculadas nessa universidade, qual o curso em que estão inseridos, qual foi o tipo de ingresso, qual a situação atual de matrícula e qual é o tipo de deficiência apresentada por cada estudante que se identificou como (PcD). Essa unidade administrativa encaminhou os dados solicitados, por meio de uma planilha com a configuração *Excel*, atendeu as dúvidas mediante contato telefônico e, por fim, conseguimos elaborar tabelas que facilitaram a interpretação dos dados e o andamento da pesquisa.

Os primeiros dados coletados buscaram considerar cinco informações essenciais para dar base à pesquisa. São elas: a) cursos que apresentam PcDs; b) tipo de ingresso; c) situação atual da matrícula; d) tipo de deficiência; (e) deficiência por curso. Assim, a universidade disponibilizou à pesquisadora uma planilha geral com registros de todos os estudantes PcDs. Segundo os dados encaminhados, pode-se perceber que foi registrada a situação de 65 estudantes com deficiência que passaram por esta instituição, a partir do ano de 2011 até o primeiro semestre do ano de 2021.

Sobre o primeiro item apontado, verifica-se que esses estudantes estiveram distribuídos em dezessete (17) dos dezenove (19) cursos de graduação que a instituição possui. São eles: Administração, Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Enfermagem, Engenharia Mecânica, Geografia, Letras - Língua Portuguesa, Letras - Língua Inglesa, Licenciatura Plena em História, Matemática, Medicina, Pedagogia, Psicologia, Bacharelado em Sistemas de Informação,

Bacharelado em Zootecnia. Ou seja, estiveram presente na maioria dos cursos de graduação que a institui possui.

Sobre o item “b”: tipo de ingresso, descobrimos que existem inúmeras formas de ingresso nas universidades públicas. Os vestibulares internos, o Exame Nacional do Ensino Médio, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e as Transferências entre universidades são as mais comuns. Investigamos a forma de acesso através dos quais os estudantes PcDs ingressaram na instituição e constatamos que sessenta e dois (62) desses discentes ingressaram por meio do Ingresso por Vestibular SiSU (IVS), dois (02) ingressaram por meio do Ingresso por Transferência Facultativa (ITF) e um (01) por Ingresso por Transferência Interna (ITI). Observamos que a tabela que nos foi disponibilizada continha apenas as siglas, por isso foi necessário um agendamento com os servidores da instituição para sanar essa dúvida.

Destacamos, ainda, que não é apenas por meio do ingresso do SISU que os estudantes – com deficiência – podem acessar o Ensino Superior. Existem políticas de ações afirmativas notáveis que visam colaborar para o aumento do ingresso das pessoas com deficiências nas universidades. Os autores destacam que “os programas: INCLUIR, REUNI, SISU, PROUNI e FIES são considerados políticas afirmativas de acesso ao Ensino Superior, e seguem com normatizações do Governo Federal para a adesão pelas Instituições de Ensino Superior” (LARA; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 1142). A partir das normativas dos programas listados anteriormente, cada instituição de ensino, no caso as universidades federais, tem autonomia para decidir sobre a formação, o atendimento, a permanência e o acolhimento dessa demanda de estudantes, dada sua responsabilidade pela formação/conclusão dos estudantes.

Ainda, no que se refere ao item “c”, sobre a situação atual de matrícula dos estudantes PcDs da instituição, notamos que trinta (30), dos sessenta e cinco (65) estudantes no marco temporal de 2011 até o primeiro semestre de 2020, estão matriculados no período. O restante, que totaliza trinta e cinco (35) estudantes, foram desligados, trancaram a matrícula ou desistiram. Por isso, elaboramos uma tabela para a melhor compreensão dos dados pelo leitor.

Tabela 1 - Situação Atual

Situação	Quantidade
Exclusão por transferência de regime	7
Afastamento por trancamento de matrícula	5
Afastamento por não matrícula	2
Exclusão por mudança de curso/ cancelamento ENEM	2
Exclusão conforme edital SISU	1
Exclusão por desistência	4
Matriculado no período	30
Exclusão por desligamento	14

Fonte: Registro Escolar.

O que constatamos é que os estudantes afastados e excluídos, majoritariamente, estiveram em situação de desistência compulsória. A não matrícula, a exclusão por desligamento, a exclusão por cancelamento ENEM, a exclusão por desistência e o trancamento de matrícula apontam para alguma inconsistência no processo de inclusão, que impulsiona a desistência e afasta os estudantes PcDs da universidade. É possível notar que, se retirarmos a quantidade de estudantes que só desistiram por mudança de curso (02 alunos), ainda assim, trinta e três (33) dos trinta e cinco (35) estudantes PcDs matriculados, de alguma forma foram desligados por afastamento ou desistência.

O foco principal dos resultados de nossa pesquisa está atrelado a entender o motivo da evasão escolar dos estudantes com deficiência, já que nem mesmo os documentos registrados justificam os trancamentos ou desistências. Nem mesmo os servidores públicos do setor responsável pelo fornecimento dos dados conseguem elaborar explicações sobre a razão desse acontecimento. Destarte, acreditamos que a universidade, por si mesma e por seu discurso hegemônico, afasta esses estudantes, além

de claro, das faltas de políticas públicas internas de apoio psicológico e social e de profissionais preparados que atuem para colaborar com a redução do número de evasão escolar, que é de mais de cinquenta por cento do total de estudantes que adentraram a universidade.

Na tabela abaixo, distribuímos a relação dos tipos de deficiência nos cursos de graduação da instituição. É importante lembrar que essa é a quantidade total de estudantes PcDs que estiveram na universidade, entre 2011 e 2020. Antes desse período, o setor de Registro Escolar (RE) informou que não foi armazenado nenhum dado sobre a presença dos estudantes PcDs na instituição. Ressaltamos, ainda, que, segundo o RE, a adesão de políticas públicas de ações afirmativas para inclusão para pessoas com deficiência só esteve presente na universidade a partir do ano de 2018, o que pode ser confirmado na análise do PDI. Portanto, as informações anteriores de todos os estudantes que estiveram matriculados, antes desse período, não estão completas, como por exemplo, o tipo de deficiência, que nas tabelas aparece como “Outros” ou “Não foi informado”.

Tabela 2 - Deficiência por Curso

Cursos	Surdez	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Mental	Outros	Não Informado	Total
Administração	-	-	01	-	02	-	-	-	03
Biblioteconomia	-	-	01	-	03	-	01	-	05
Ciências Biológicas	-	01	-	-	01	01	01	-	04
Ciências Contábeis	-	-	-	01	05	-	-	-	06
Ciências Econômicas	-	-	01	-	03	-	-	-	04
Enfermagem	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Engenharia Mecânica	-	-	-	-	01	-	-	01	02
Geografia	-	-	01	-	02	-	-	01	04
Letras Língua Portuguesa	-	-	01	01	02	01	-	-	05

Letras Língua Inglesa Habilitação Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa	-	01	-	-	02	-	-	-	03
Licenciatura Plena História	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Matemática	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Medicina	-	02	01	01	04	-	-	01	09
Pedagogia – Licenciatura	01	-	01	-	01	-	-	01	04
Psicologia	-	01	01	02	01	-	-	-	05
Sistema de informação – Bacharelado	-	-	-	01	-	01	01	01	04
Zootecnia – Bacharelado	-	-	01	-	-	01	01	01	04

Fonte: Registro Escolar.

Após constatarmos a localização dos ingressos PcDs, distribuídos na Instituição, aferimos que o curso que mais registrou matrículas de estudantes com deficiência, foi o curso de Medicina, com ingresso de nove estudantes, e em segundo lugar, o curso de Ciências Contábeis. Como somos profissionais da educação, sabemos que o curso de Medicina nesta instituição, assim como acontece em outras universidades públicas, apresenta um nível de concorrência muito acirrada. Entretanto, não cabe nessa pesquisa “avaliar “ou “conferir” os laudos médicos apresentados por esses estudantes no momento da matrícula, primeiramente porque não somos profissionais com formação específica em medicina, e segundo porque existe o amparo jurídico concretizado pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) aprovada nº 13.709¹⁴ do ano de 2018, que funciona como um dispositivo impedindo o fornecimento de qualquer dado pessoal, zelando pela privacidade de todos os cidadãos, impondo sanções administrativas e medidas corretivas para o caso de violação das regras previstas.

Em seguida organizamos a informação elencada anteriormente com a letra “d”, posto como “tipo de deficiência”, por isso relacionamos abaixo uma tabela apresentando

¹⁴ Disponível em: L13709 (planalto.gov.br). Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

a especificação dos tipos de deficiências apresentadas pelos estudantes no momento da matrícula.

Tabela 3 - Tipos de Deficiências

Tipo de Deficiência Identificado	Quantidade de pessoas
Auditiva	6
Surdez	2
Baixa visão	10
Cegueira	6
Física	29
Mental ¹⁵	3
Não informaram a deficiência	6
Outros	3

Fonte: Registro Escolar.

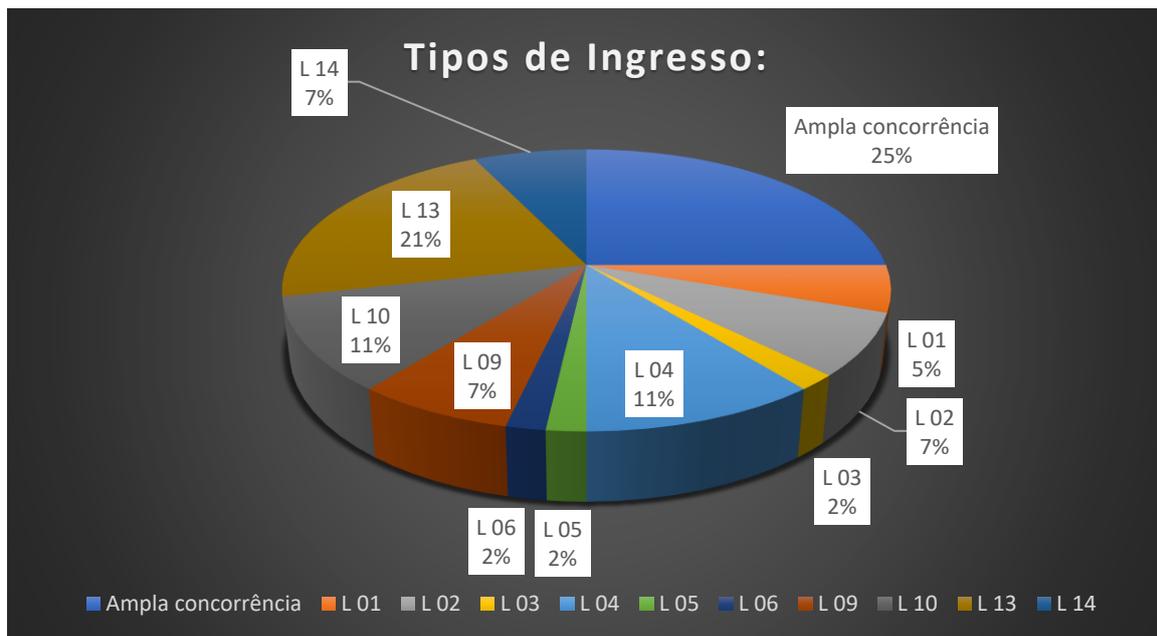
Ao analisar a tabela acima mencionada concluímos que a maioria dos estudantes que adentraram essa instituição se identificam pela deficiência física e em segundo lugar com a baixa visão. É pertinente informar nesta pesquisa que em 2017 e 2018 foi formada uma equipe de trabalho nesta universidade denominada Comissão de Inclusão e Acessibilidade, formada por docentes e técnicos administrativos que tinham trabalhos ou pesquisas voltadas a esta área de conhecimento. Nesse grupo, esta pesquisadora

¹⁵ Optamos nessa pesquisa, por manter o termo deficiência mental, visto que essa nomenclatura foi utilizada na redação dos documentos oficiais que nos foram apresentados pela instituição de ensino, bem como, pelo fato da Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, utilizar esse termo em sua redação.

participou junto com seu orientador, assim como outros colegas servidores com deficiência, responsáveis para receber as demandas da universidade e pensar ações de inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência. Durante esse período foi elaborado pela comissão um relatório, em parceria com o coordenador do curso de Psicologia e os estagiários da disciplina de Psicologia Escolar, formalizado institucionalmente. Nesse relatório solicitamos adequações de acessibilidade nos prédios da instituição, como: a criação de rampas de acesso à biblioteca e bloco didático, abertura de banheiros para pessoas com deficiência que estavam sempre trancados ou com materiais e produtos de limpeza, rampas para os cadeirantes acessarem a quadra de esportes (usada para vários eventos na instituição) com correção de calçadas quebradas, acesso ao centro de vivências, visto que somente as pessoas que possuíam carro próprio ou alguma condução podiam adentrar a esse espaço, acesso ao Restaurante Universitário (RU), visto que existia uma catraca e corredores estreitos na entrada. A resposta que obtivemos nesse processo foi que para o atendimento da demanda apresentada, um representante da comissão deveria realizar uma visita *in loco* dos locais apontados, junto à prefeitura do campus para o atendimento da solicitação. Portanto, agendamos com um estudante cadeirante, acompanhado por sua esposa, para o auxílio do movimento da cadeira de rodas, e um representante da manutenção de infraestrutura e manutenção do campus, para mapear as condições relatadas por essa comissão. Ao final do percurso, identificamos outros problemas de mobilidade acadêmica ainda mais graves, como por exemplo, o fato de que esse estudante não poderia acessar os corredores das prateleiras de livros da biblioteca porque não havia espaço suficiente para que sua cadeira de rodas adentrasse esse ambiente. Tudo isso foi relatado no processo por meio de um memorando de comunicação interna e enviado aos gestores da instituição. Foi constatado que este estudante com deficiência que se voluntariou na pesquisa acabou desistindo do curso em que estava matriculado.

Outra informação que averiguamos foi que, dos 65 estudantes pesquisados, 42 se identificam pelo nome social com o gênero masculino, e 23 estudantes com o gênero feminino, baseado na análise do nome social apresentado na tabela disponibilizada pelo registro escolar. Ou seja, percebemos que os estudantes que se identificam pelo gênero masculino ocupam a maior parte das vagas dos estudantes com deficiência em situação de inclusão no Ensino Superior da universidade.

Gráfico 1 - Percentual dos tipos de ingresso



Fonte: Registro escolar.

Sobre o gráfico acima mencionado, destacamos a Resolução CONSEPE nº 131, de 30 de outubro de 2017¹⁶, na qual trata sobre as adequações institucionais para o cumprimento da Lei nº 13.409 do ano de 2016¹⁷, dispondo sobre as políticas de ações afirmativas. Precisamos identificar para o leitor que, conforme apresentado no esquema acima, o tipo de ingresso do grupo L01, são para estudantes negros de escola pública. Já o grupo L02, destinam-se a vagas para estudantes vindos de escolas pública com renda inferior a 1,5 mínimo e que autodeclaram pertencentes a minorias raciais. Os grupos L03 e L05 aplicam-se somente a estudantes que vieram de escolas públicas. Além disso, os grupos de reserva L04 e L06, destinam-se a estudante pretos, pardos ou indígenas advindos de escolas públicas. O próximo grupo apresentado é o L09, que são candidatos que apresentam algum tipo de deficiência, que se enquadram na questão social de renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio por pessoa da família e advindos de escolas públicas. Também temos no cadastro o grupo L10, que se aplica a candidatos que apresentam algum tipo de deficiência e pertencem ao quadro familiar com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio, e são estudantes que se autodeclaram pretos ou

¹⁶ Disponível em: <https://www.ufmt.br/ingressoead/files/shares/LeisResolucoes/CSP131.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2022.

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm#:~:text=L13409&text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino. Acesso em: 28 de março de 2022.

pardos. Já os candidatos no grupo L13, são aqueles que apresentam algum tipo de deficiência e são estudantes advindos de escolas públicas. E por último, os ingressos pelo tipo L14, que são pessoas com deficiência e são estudantes que se autodeclararam pretos, pardos ou indígena, advindos de escolas públicas. Percebemos, então, que nem todos os estudantes com deficiência que foram/estão matriculados na instituição, ingressaram com a vaga destinada a reserva de pessoas com deficiência.

Os problemas sociais que o Brasil enfrenta afetam também as populações de pessoas com deficiência, ou seja, além do preconceito e exclusão, eles também enfrentam as dificuldades sociais comuns a todos, tais como: gravidez na adolescência, maternidade e paternidade, pobreza, fome, renda baixa, falta de moradia fixa, racismo, machismo, homofobia e todas as exclusões que a sociedade cria. É importante percebermos que essas pessoas são frutos da construção dessa sociedade e, conseqüentemente, estão propícias às desigualdades e outras mazelas sociais. Portanto, entendemos que as dificuldades sociais para os estudantes com deficiências são ainda maiores.

Depois de realizado o mapeamento geral acima exibido com as especificidades de cada deficiência dos estudantes da instituição, solicitamos ao setor de Registro Escolar o endereço e-mail de todos os coordenadores de graduação vinculados ao quadro de professores efetivos da universidade para, assim, confrontarmos esses dados e investigarmos a percepção dos coordenadores de curso sobre o processo de inclusão.

4.1 Entrevistas com Coordenadores de Curso

Para realizar a entrevista com Coordenadores de Curso, enviamos um e-mail a todos os coordenadores de curso de graduação da universidade, convidando-os a serem participantes voluntários da pesquisa. Esses participantes são professores concursados da referida instituição, que atuam no momento da realização de coleta de dados como coordenadores de curso da graduação.

Após o retorno do consentimento dos docentes, que atuam também como coordenadores de curso, confirmado pela assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitamos que participassem da pesquisa através de uma plataforma virtual *online* e respondessem ao questionário, para investigação sobre o suporte disponibilizado pelo curso ao discente com deficiência. Dessa forma, procuramos averiguar a concordância dos documentos oficiais disponibilizados pela instituição com os dados coletados com os coordenadores. Averiguamos os caminhos traçados por essa

instituição para atender as necessidades exigidas pela demanda dos estudantes com deficiências que frequentam o Ensino Superior.

O que investigamos neste trabalho é como os coordenadores de curso entendem o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, de forma a identificar fatores relevantes que influenciam sua prática educacional, podendo esta ser propícia à inclusão ou colaborar com a exclusão.

Assim, escolhemos dez coordenadores representantes em cada categoria de ciências que compõe o quadro de Institutos e Faculdade dessa Universidade. São estes: Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas (ICAT) e a Faculdade de Ciências Aplicadas e Políticas (FACAP).

O critério de inclusão, para composição desse quadro institucional, foram cursos com matrículas de estudantes com deficiência e com coordenadores que aceitaram participar da pesquisa. Já o critério de exclusão é o curso não apresentar estudantes com deficiência matriculados, no momento da realização da pesquisa.

Inicialmente, foi assegurada a privacidade das informações pessoais dos participantes, apresentadas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando a intenção da pesquisa em investigar como ocorre o projeto de inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Rondonópolis, por meio do discurso dos coordenadores de curso, considerando as possibilidades e os obstáculos para a vivência acadêmica, sem exclusão e preconceito para, então, identificar caminhos que propiciem a formação das PcDs, promovendo uma educação emancipadora. Também foi descrito neste formulário como funcionariam os procedimentos da participação voluntária por meio virtual, em atendimento às novas orientações de procedimentos em pesquisas com seres humanos envolvendo coleta de dados em ambiente virtual.

O questionário *online* foi aplicado aos participantes, por meio do formulário *Google Forms*. Os dados pessoais dos participantes não serão divulgados, bem como os dados dos estudantes. Serão analisadas apenas as respostas às perguntas desenvolvidas.

Após a confirmação de assentimento do termo, o participante obteve acesso ao formulário, no qual obtivemos a participação de dez (10) coordenadores de curso, todos professores doutores, cujo ingresso na Universidade foi realizado mediante provas de concurso público do poder executivo federal. Um quadro foi criado com a apresentação do perfil dos participantes da pesquisa para facilitar a compreensão do leitor. Seguem, abaixo, os dados coletados em relação ao perfil desses professores.

Tabela 4 - Perfil dos Coordenadores de Curso

Participante	Idade	Gênero	Tempo de Instituição	Curso	Instituto/Faculdade
PCC1 ¹⁸	32	Masculino	8 anos	Ciências Econômicas	FACAP
PCC2	50	Masculino	17 anos	Matemática	ICEN
PCC3	40	Masculino	6 anos	Medicina	ICEN
PCC4	68	Masculino	31 anos	Ciências Biológicas	ICEN
PCC5	53	Masculino	19 anos	Zootecnia	ICAT
PCC6	43	Feminino	3 anos	Letras - Língua e Literaturas de Língua Inglesa	ICHS
PCC7	55	Feminino	7 anos	Ciências Contábeis	FACAP
PCC8	50	Masculino	20 anos	Biblioteconomia	ICHS
PCC9	45	Feminino	16 anos	Sistema de Informações	ICEN
PCC10	57	Feminino	6 anos	Pedagogia	ICHS

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora.

Conforme a tabela, acima, podemos notar que a maioria dos entrevistados são identificados pelo gênero masculino, são na grande maioria pertencentes ao quadro de professores reunidos no Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), na qual estão vinculados quatro cursos de graduação, sendo o curso de Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Sistemas de Informação. Possuem entre 6 a 31 anos de trabalho na universidade e a faixa etária apresentada varia entre 32 a 68 anos de idade.

Posto isso, o formulário disponibilizado aos participantes apresenta o total de oito (08) questões, subdivididas em alternativas com perguntas abertas e fechadas, o que pode ser verificado no final desse trabalho, no Anexo II. Dentre esse total, há perguntas objetivas, pessoais e argumentativas. Destacamos que os dados foram coletados durante o primeiro semestre do ano de 2021, em conformidade com a aprovação dos termos enviados no sistema da Plataforma Brasil e avaliados internamente pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP). Dessa forma discorreremos, a seguir, sobre questões específicas abordadas do formulário eletrônico.

A primeira pergunta se refere à presença de estudantes com deficiência no curso (considerando que esse era o critério de inclusão dos entrevistados, na pesquisa). A resposta de todos os coordenadores de curso de graduação, participantes, foi “sim”.

¹⁸ A sigla PCC se refere à Participante Coordenador de Curso, sendo utilizada para preservar as identidades dos professores.

Portanto, todos concordaram e têm ciência de que, o curso ao qual estão vinculados, tem a matrícula ativa ou já teve, anteriormente, a presença de estudantes PcDs.

A segunda pergunta diz respeito à quantidade de estudantes com deficiência que o curso apresenta, com matrícula ativa nesse momento, e quais são as deficiências apresentadas por eles. O PCC1 realizou uma pesquisa, antes de responder o questionário, conforme ele mesmo relatou na resposta apresentada. O PCC4 respondeu, somente, que “o estudante precisa de Carteira Especial para sentar”. O PCC6 respondeu: “Não sei dizer”. Em suma, é importante salientar que oito (08), dentre os dez (10) coordenadores que participaram da pesquisa, admitiram não saber ao certo a resposta.

Acreditamos que esse dado pode ser preocupante, uma vez que a invisibilidade desses estudantes pode ser considerada como constituição de uma sociedade que se baseia historicamente na exclusão das pessoas com deficiência, encarando o outro como menos capaz, replicando um tipo de ação psicológica de preconceito, e disseminando-o.

Na sequência, perguntamos aos professores se eles sabem explicar como acontece a inclusão desses estudantes na universidade. A resposta que obtivemos, de quatro, dos dez participantes, foi que eles não sabem como acontece a inclusão; dois deles, ainda, responderam que a inclusão ocorre de forma normal. Para exemplificar transcreveremos algumas respostas vagas e incertas, como por exemplo: “normalmente, ele usa a cadeira para se locomover e usa uma mesinha de apoio na sala”; outro participante respondeu simplesmente que “a condição do aluno se deve a um acidente”.

A partir dessas respostas, que nos causaram certa aflição, fica evidente para nossa pesquisa que é necessária uma formação contínua desses profissionais, envolvimento em cursos de capacitações e aperfeiçoamento para coordenadores de curso, que visem uma preparação desses profissionais para lidarem com a inclusão, na educação e sua cultura diversa, uma vez que, após registrarem a matrícula, eles são a primeira fonte de informações sobre o curso que estes alunos recebem. Além disso, pudemos também perceber que existe uma barreira social na formação desses profissionais docentes, para enfrentarem o problema da exclusão das pessoas com deficiência, no interior dos espaços universitários.

Na continuação, indagamos sobre o conhecimento que os coordenadores tinham sobre a atual condição dos estudantes PcDs. Precisamos entender se esses estudantes haviam conseguido concluir o curso no qual se matricularam, ou, se haviam desistido de prosseguir com seus estudos. Algumas expressões chamaram a atenção, nesse momento da pesquisa. Dentre essas, especificamos a afirmação: “ainda não..., mas é muito

inteligente...”. Esta resposta foi bastante peculiar, pois o fato de o estudante com deficiência ser inteligente foi enfatizado pelo participante, como se este dado representasse uma exceção, demonstrando o preconceito enraizado naqueles que deveriam conhecer, ao menos, o básico sobre inclusão. Não nos restam dúvidas, mesmo antes de realizar essa pesquisa, de que a capacidade intelectual não se relaciona, necessariamente, com todas as pessoas com deficiência. E, sabemos que os espaços educacionais estão abertos (ou deveriam estar) a todas as pessoas, inclusive aos estudantes com deficiência intelectual.

Ainda sobre a pergunta anterior, a resposta de dois dos entrevistados foi a impossibilidade de fornecer essa informação, pois não tinham acesso a elas. Em acréscimo à esta questão, perguntamos sobre o que poderia ter acontecido, no caso dos estudantes com deficiência que não concluíram a formação na instituição. Um dos entrevistados argumentou que a Universidade pesquisada não está preparada para manter os estudantes PcDs, por diversos motivos, dentre os quais, listam-se: a falta de preparação dos professores; infraestrutura física deficiente; falta de um núcleo que auxilie de forma mais concreta os estudantes; inclusão de legendas nos vídeos gravados, das aulas no *Meet*; falta de intérpretes de Libras; ausência de atendimento psicológico-emocional; falta de bolsas de estudos.

Logo após, questionamos sobre a possibilidade de haver alguma barreira que possa dificultar o projeto de inclusão. Seis participantes afirmaram que sim, acreditam na possibilidade de existirem barreiras que possam dificultar a inclusão; e, quatro entrevistados afirmaram que não existem barreiras. Os que afirmaram que não existem barreiras à inclusão, descreveram algumas dessas afirmações: “Pelo que percebo, os estudantes foram bem aceitos pelos colegas, mesmo apresentando uma deficiência”. Ainda nessa mesma perspectiva, o PCC9 afirmou: “Até o momento, não observei nenhum caso em que a deficiência relatada foi impedimento para sua permanência na instituição”.

As falas destacadas apresentam claramente o discurso da normalidade e da falta, visto que a compreensão que se tem é a de que “embora tenha uma deficiência, foi bem aceito”. Além desses dados preocupantes, as respostas para essa questão se tornam duvidosas, pois os resultados colhidos na instituição mostram que nenhum estudante com deficiência, registrado na tabela fornecida, concluiu a graduação até o momento.

Os entrevistados que afirmaram existirem algumas barreiras à inclusão, narraram que estas barreiras abrangem, desde a questão arquitetônica até a atitudinal. Relataram sobre as dificuldades que estão enfrentando para manter os serviços básicos, no Ensino

Superior, como a compra de materiais básicos e cursos de capacitação profissional para os servidores da educação. E ainda denunciaram a falta de informação presente na Universidade, quando se trata de estudantes com deficiência.

Com base nestes depoimentos, evidencia-se que alguns coordenadores percebem as barreiras para a inclusão dentro da própria instituição, mas sentem-se sozinhos para lidar com tal dimensão, sem estrutura adequada. Compreendemos que para garantir a inclusão não se pode dispensar ações junto aos órgãos públicos, para garantir que a PcD tenha acesso à universidade. Do ponto de vista urbano e social, isso é responsabilidade de todos os profissionais da educação, e não apenas dos coordenadores de curso.

Outra pergunta buscava verificar os conhecimentos dos participantes sobre a existência de políticas públicas inclusivas, por parte da instituição. A maior parte dos coordenadores afirmou que não conhecia as políticas de inclusão para pessoas com deficiência, promovidas pela universidade. Ora, o fato é que esses ordenamentos jurídicos estão publicados em lei e, ao ocupar a função de coordenação de curso – o que se dá mediante uma eleição –, eles têm acesso (ou deveriam ter) ao Manual do Coordenador, com todas as informações para garantir a manutenção de condições adequadas de ensino e aprendizagem, no acolhimento ao discente matriculado no curso. Portanto, essas questões não deveriam ser desconhecidas por quem ocupa essa função, mediante os ordenamentos jurídicos vinculados a ela.

Ao comentar a questão da existência de outros profissionais de apoio durante a realização das aulas com os estudantes PcDs, todos os coordenadores entraram em concordância em suas respostas, trazendo pontos de análise importantes para a pesquisa, além de ficar claro que os professores não estão subsidiados por outros profissionais, para oferecer a inclusão. Esses professores expressaram a necessidade de profissionais de apoio educacional na Instituição, afirmando que precisam de políticas institucionais que visem a permanência desses estudantes.

Um dos participantes declarou que existe, na universidade, apenas uma servidora intérprete de Libras, para lidar com todos os assuntos acadêmicos que envolvem as pessoas surdas. Sobre essa questão, é preciso mencionar que, apesar da universidade não apresentar atualmente nenhum registro de pessoas surdas matriculadas, a instituição promove eventos abertos ao público em geral, que inclui a comunidade surda e, por isso, demanda outros profissionais para realizar o trabalho em equipe, como prevê o parecer

da Advocacia Geral da União nº 01/2015/SGIFES/DEPCONSU/PGF/AGU¹⁹. Mesmo diante da formalização por meio de processos de solicitação, essa contratação não aconteceu até o momento da conclusão desta pesquisa. Ou seja, mesmo com demanda de pessoas surdas, como servidores da educação que se comunicam em LIBRAS e que necessitam de acessibilidade e inclusão – por meio de um Intérprete de Libras –, ainda não foi o suficiente para legitimar a contratação de um profissional.

Com base no que foi exposto, acima, devemos afirmar que compreendemos a função do coordenador de curso como um dos vários fatores para a inclusão. É certo que a instituição deve prover também um apoio aos cursos, por meio de equipes bem formadas que possam cuidar da acessibilidade das PcDs. Manifestações contrárias à inclusão, por parte dos coordenadores, são apenas alguns dos sintomas do limite da inclusão na instituição pesquisada.

Posteriormente nos direcionamos para a próxima pergunta, sobre manifestação de preconceito. Assim, indagamos a esses trabalhadores sobre a possibilidade dos estudantes PcDs terem vivenciado alguma situação de preconceito no Ensino Superior. O resultado apontou que 80% dos coordenadores relataram que nunca houve nenhuma situação em que esses estudantes sofressem algum tipo de preconceito. Não obstante, percebemos nas narrativas, a manifestação de elementos de exclusão e preconceito, conforme discutido nos capítulos anteriores, com base nos filósofos da Teoria Crítica. Quando sugerimos comentários sobre essa questão, as respostas vieram com explicações que exigem reflexão. Seguem alguns dos argumentos apresentados:

“Nunca vivenciei uma situação de preconceito com esses estudantes. Também nunca recebi nenhum relato sobre uma situação de preconceito” – PCC1.

“Normalmente, os estudantes que sofrem algum tipo grave de preconceito ou discriminação, costumam se queixar junto à coordenação. Até o momento, não recebi queixas desse tipo” – PCC3.

“Na verdade, não sei dizer. Sugiro a criação de um questionário a ser aplicado entre os alunos” – PCC6.

“Nunca vi e, também, nunca ouvi relato, nem queixa por parte dos próprios estudantes. Ao contrário, sempre identifiquei ajuda dos colegas aos estudantes PcDs, colaborando e verificando se precisavam de ajuda” – PCC9.

¹⁹ Disponível em: <https://agiterj.org.br/wp-content/uploads/2021/07/PARECER-No-01.2015-AGU.pdf>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

No entanto, percebemos algumas contradições, quando comparamos os dados recolhidos na universidade com as respostas dos participantes da pesquisa. Apesar dos profissionais assumirem a carência de ações de inclusão no contexto acadêmico, é notória a preocupação de alguns coordenadores em proporcionar um atendimento inclusivo, para que os estudantes com deficiência se sintam acolhidos nesse ambiente de formação. Mas, não podemos deixar de denunciar, neste trabalho, que uma das formas de manifestação de preconceito é deixar de enxergar a diferença, como no relato: “nunca percebeu”, ou “não notou”, ou, simplesmente, dizer que a inclusão ocorre “normalmente”, partindo da norma social que, muitas vezes, dissemina a aversão pela diferença.

Em relação ao que foi descrito na narrativa do último participante, acima, a menção à “ajuda” que o estudante com deficiência recebe dos demais, pede também reflexões. Podemos pensar sobre as questões teóricas abordadas no capítulo dois deste trabalho, referentes à assistencialismo. Nota-se que o preconceito pode ser observado quando se relaciona a um tratamento paternalista, quando não tem a intenção de proporcionar um ambiente favorável à inclusão, com autonomia do estudante com deficiência. Na fala em questão, se entende que, se os colegas ajudam um estudante com deficiência, então ele está incluído. É certo que a convivência e a ajuda mútua entre os estudantes são algo positivo, mas não, necessariamente, é indicativo de inclusão.

Quando direcionamos as questões para as práticas efetivas dos profissionais de educação, novamente enxergamos contradições fundamentais, que impõem a necessidade de refletirmos sobre a presença de elementos de preconceito e exclusão no interior das instituições de ensino, e percebemos que o preconceito está presente, também, no discurso. Ao perguntarmos sobre a efetivação das práticas pedagógicas diversificadas, realizadas com os estudantes, de forma que atenda a especificidade de cada discente, 70% dos coordenadores de curso afirmaram que não é realizada nenhuma adequação durante as práticas pedagógicas, para o atendimento diversificado com os estudantes com deficiência, em sala de aula na graduação. Acreditamos que, se dirigir aos estudantes com deficiência considerando suas diferenças, seria o ponto alto das práticas pedagógicas, pois é preciso romper com os moldes tradicionais e propor outras formas de pensar o aprendizado e o desenvolvimento. Isso resultaria em uma melhora, não apenas para estudantes em situação de inclusão, mas em que todos ganhariam com a mudança.

Por fim, questionamos aos profissionais se eles conseguiam vislumbrar alguma possibilidade para que os estudantes com deficiência tivessem êxito na conclusão de seu

curso de graduação. Apesar de a maioria responder positivamente – que eles poderiam ter sucesso na conclusão de sua formação –, alguns disseram: “dependendo da deficiência, o aluno dificilmente conseguirá acompanhar as atividades do curso de xxxxxx”; outro disse: “imagino que universidade não tenha como atender a cada aluno individualmente, com suas especificidades”; ainda, outro respondeu: “a dedicação e acesso ao conhecimento são inerentes ao indivíduo”.

Diante de tudo o que foi coletado e analisado, as afirmações de que, dificilmente os estudantes com deficiência tenham sucesso, parecem sensatas, visto que os dados colhidos na instituição e as narrativas dos coordenadores demonstram que essa tem sido a realidade, embora seja indesejável e decepcionante.

Até aqui, notamos que a grande maioria dos profissionais se posicionaram de forma evidentemente individual, acreditando que o ambiente acadêmico ampara as necessidades de cada estudante. Mediante os resultados e análises apresentadas no texto, acreditamos que a universidade precisa, além de abrir as portas de forma plena e respeitosa para todos os estudantes, que os trabalhadores da educação acreditem no potencial dos discentes inseridos nesse ambiente e acolham as diferenças, se posicionando contra qualquer tipo de preconceito e exclusão velados. Além disso, a questão da necessidade de formação dos professores para a inclusão se torna patente.

Os profissionais assumem que existe uma carência, tanto em sua formação acadêmica, quanto no que tange à profissão. No entanto, apenas as inquietações individuais não são suficientes para sanar o problema em nível comunitário e social. Como sugerem os coordenadores, é preciso um posicionamento da instituição, para que ocorram encontros dirigidos à discussão das reais necessidades das pessoas com deficiência, para a efetivação da sua formação profissional, além de uma equipe multidisciplinar e um núcleo de inclusão que atenda esses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos abordados nesta pesquisa, acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, sob o olhar dos coordenadores de curso, consideramos que o presente estudo tem o potencial de fornecer mais elementos para o combate atos à violência e desumanização, praticadas no interior das instituições de Ensino Superior.

Empenhamo-nos à princípio, em orientar os leitores sobre os caminhos da pesquisa, que sofreu alterações em decorrência da pandemia por Covid-19. Embora, o plano inicial se direcionasse ao formato presencial no que se refere à pesquisa de campo, a meta foi atingida com sucesso, posto que, mesmo de forma remota, realizamos uma pesquisa empírica. Para isso, reorganizamos toda a estrutura da metodologia, de forma a atender às expectativas elaboradas. Assim, abordamos inicialmente as pretensões para a realização da pesquisa, os objetivos motivadores e as perspectivas metodológicas utilizadas. Mapeamos a instituição pesquisada e apresentamos o recorte temático abordado.

Como nos propusemos, inicialmente, realizamos uma pesquisa empírica por meio da coleta de depoimentos de coordenadores de curso de graduação que atuam nessa universidade, em busca de respostas que contribuíssem com este trabalho acerca da relação diferença, preconceito e inclusão das pessoas com deficiência. Nosso objetivo geral foi investigar como ocorre o projeto de inclusão dos estudantes com deficiência em uma Universidade Federal, por meio do discurso dos coordenadores de curso, levando em conta as possibilidades e os obstáculos de uma formação sem exclusão e preconceito. Consideramos que atingimos o objetivo almejado, pois os resultados lançam luz sobre diversos aspectos – muitas vezes, negligenciados – da situação de inclusão desses estudantes.

No segundo capítulo, explicamos sobre as perspectivas históricas e sociais, praticadas na construção das sociedades para com as pessoas com deficiência. Levantamos o olhar acerca das diferenças, a fim de compreendermos as relações atualmente praticadas nas instituições sociais, em especial, no contexto da educação. Apresentamos elementos teóricos da Teoria Crítica, que nos ajudam a pensar sobre a inclusão e diferenças nos espaços formativos.

Em seguida, trouxemos esse olhar para as instituições de ensino, em especial, para o Ensino Superior. Nesse momento, nós examinamos o processo histórico escolar que

abrange, desde a exclusão até o fortalecimento de ações inclusivas. Apresentamos, então, as principais políticas públicas inclusivas que possibilitaram a chegada das pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Posteriormente, caracterizou-se o espaço da pesquisa, apresentando os dados colhidos, as análises dos documentos institucionais, a aplicação do questionário com perguntas semiestruturadas, aos coordenadores de curso.

Diante da investigação dos documentos que norteiam as atividades da instituição e respostas obtidas com os participantes da pesquisa, afirmamos que os estudantes PcDs podem encontrar dificuldades para realizar sua formação nesse espaço. O que encontramos nos discursos dos profissionais demonstra claramente essa dificuldade.

Não nos restam dúvidas que, mediante o amparo legal, essa instituição tem aplicado as determinações legais e incluído, nos seus editais de ingresso, a quantidade recomendada de vagas para ações afirmativas (cotas), destinadas para o acesso ao Ensino Superior, graças à implementação de políticas públicas destinadas a corrigir as desigualdades sociais dos grupos historicamente excluídos. Principalmente, no período de 2003 a 2016, durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), podemos constatar que houve um empenho do Estado para diminuir a desigualdade. Entretanto, como as prioridades do Estado mudaram, em consequência podemos notar o reflexo na cultura, na sociedade e na educação. Assim, é preciso fomentar iniciativas de enfrentamento e combate ao preconceito e exclusão escolar.

Ao considerar todas as pessoas com deficiência, regredimos décadas, antes da aprovação recente do decreto nº 10.502, aprovado no ano de 2020, que prevê a matrícula em escolas especializadas para crianças com deficiência que não foram incluídas no ensino regular. Abordamos, nesta pesquisa, que o contato com a diferença é a base para diminuir as práticas de preconceito. Tal dispositivo contribui para o aumento desse comportamento e impossibilita que as instituições educacionais avancem na inclusão.

O que encontramos nos discursos dos profissionais demonstra claramente como as lacunas no projeto de inclusão podem resultar no fracasso da formação desses estudantes, que procuram por essa instituição buscando a inserção no trabalho e na vida social, com respeito e dignidade. Além disso, conseguimos identificar a presença de elementos psicológicos de preconceito dentro do processo de inclusão, presentes nas respostas dos coordenadores de curso de graduação, enfatizando que precisamos refletir sobre essa realidade, para encontrar soluções de modo a resolver esse descompasso.

Indiscutivelmente, compreendemos que o processo de inclusão não depende apenas do esforço desses profissionais e, sim, de um posicionamento estatal para com a educação, que se preocupe com a vida social, acadêmica, profissional, familiar das pessoas com deficiência. Diante disso, percebemos que há um processo de exclusão, e esse processo é determinado pelo preconceito estrutural que impede as reformulações de acessibilidade e projetos de inclusão.

A proposta deste trabalho consistiu, primeiramente, em apresentar e discutir os dados, para, depois, compreender os discursos e perspectivas dos coordenadores de curso sobre a inclusão dos estudantes com deficiências. Assim, poderíamos ter um bom panorama da inclusão, pelas lentes da instituição. Evidenciamos que a escuta dos estudantes, frente aos dados coletados, é expressamente importante. Compreendendo que essas pessoas são o ponto de partida para essa discussão, precisamos escutá-las para encontrar o porquê de suas desistências e enxergar a universidade pelo prisma dessas pessoas.

Percorrendo os caminhos desta pesquisa e pensando sobre os limites que encontramos na inclusão escolar, reconhecemos que essa trajetória não foi uma tarefa fácil. Mal sabíamos, no começo, que seríamos marcados por um momento histórico de pandemia pelo vírus da Covid-19 – como apresentado, anteriormente. Sobre a inclusão, deduzíamos estar navegando sobre um mar de águas calmas e seguras. Não compreendíamos a dimensão nem a profundidade da realidade que estava sendo pensada e praticada, por coordenadores de curso de graduação.

Adorno (2000) salientou a importância de que Auschwitz não se repita. E, neste trabalho, concluímos que a forma como pensam os trabalhadores da educação, sobre a inclusão, pode conduzir ações que combatam a barbárie. Depreendemos, assim, que a universidade precisa, além de abrir as portas, garantindo o acesso desses estudantes ao Ensino Superior, assegurar o atendimento conforme a especificidade de cada estudante.

É nítido que existem arestas que poderiam ser reduzidas, se houvesse a destinação de recursos suficientes que viabilizasse a capacitação profissional de técnicos e docentes na instituição, e possibilitasse a contratação de outros especialistas habilitados para enfrentar melhor as situações de inclusão, favorecendo o apoio à permanência dos estudantes com deficiência na universidade. O contexto de exclusão (geográfico, social, político, arquitetônico, atitudinal, informacional e de formação) tem afastado tais estudantes da universidade, desde 2011, visto que não existe, no Sistema Acadêmico, nenhum estudante PcD registrado como concluinte de curso. Os dados mostram que, em

dez anos, nenhum estudante com deficiência conseguiu concluir a universidade até o momento da pesquisa, enquanto milhares de outros estudantes não deficientes concluíram sua formação. Portanto, contradizendo algumas afirmações dos participantes da pesquisa, existe, sim, algum problema no processo de inclusão, no que tange a persistência desses estudantes. Então, a questão aqui não é apenas individual, pelo contrário, existe uma ferida social coletiva, uma vez que o contexto individual descreve a patologia de toda a sociedade.

Assim, como explicado inicialmente, o contexto histórico e social que estruturam as instituições educacionais de ensino, definem o normal e o anormal, assim como o capitalismo define o produtivo e o improdutivo, o apto e o não apto. Tal configuração não permite que a inclusão tenha êxito, e os estudantes acolhidos diante de suas necessidades e diferenças.

É necessário criar oportunidades de inclusão para todos aqueles que se sentem excluídos das engrenagens sociais. Somente através de políticas públicas sérias e compromissadas que contemplem as diferenças é que será possível criar condições de uma convivência social humana e cidadã. Acreditamos, ainda, que a academia é uma importante impulsionadora de posicionamentos sociais, já que é nela que estão sendo formados os futuros profissionais, tanto da educação, quanto do mercado de trabalho em geral. Portanto, o que ela produz é, definitivamente, importante para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000. p. 119-138.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Tradução de Henrique Burigo. 2ª. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

ALBUQUERQUE, R. C. de. A lei de prevenção de doenças hereditárias e o programa de eutanásia durante a segunda Guerra mundial. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XII, n. 40, p. 43-51, jan./mar., 2008.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ARBEX, D. **Holocausto Brasileiro**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**. 15. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BARROS, E. M. O Mundo do Silêncio - Uma Breve Contextualização da Trajetória do Indivíduo Surdo na Humanidade. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, v. 7, p. 7, 2011. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/60#:~:text=O%20interesse%20de%20fundar%20um,dados%20do%20Censo%20de%201872>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, 1995.

BRASIL. **Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, TAILÂNDIA, mar. 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, jun. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 de março de 2020.

CARVALHO, S. P. T. **Educação inclusiva**. 4. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2013. 92 p.

COURTINE, J-J, O corpo anormal – História e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques. VIGARELLO, Georges. **História do Corpo: da Renascença às Luzes**. Volume 3. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 253-340.

- CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Teoria crítica e educação inclusiva. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 14, n. 28, 2008.
- CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: Desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012. p. 39-59.
- CROCHÍK, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. **Movimento-Revista de Educação**, n. 3, 29 jan. 2016.
- CROCHÍK, J. L. Personalidade autoritária e pesquisa empírica com a escala F: alguns estudos brasileiros. **Impulso**. Piracicaba, vol. 27, nº 69, p. 49-64, 2017.
- CROCHÍK, J. L. Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o Preconceito. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 1, 2000, p. 67-99.
- CROCHÍK, J. L. Teoria crítica e psicologia social: relevância das pesquisas empíricas. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 30, e174315, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/pRPNR7cdhgPxbd34ryJ4Yzt/?lang=pt>. Acesso em: 11 de janeiro de 2021.
- DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. Revista: **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 12, p. 3–21, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325>. Acesso em: 08 de agosto de 2021.
- DODT, R. de M.; CAVALCANTE, C. L. C. Da arte grega à “arte degenerada”: uma análise semiótica do documentário Arquitetura da Destruição. In: XXI CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE – SÃO LUÍS - MA, 2019, São Luís. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. 2019. p. 01-09.
- FERNANDES, A. C. R.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Desafios da inclusão escolar/social de jovens no ensino superior. In: BRIZOLA, Ana Lúcia Campos; ZANELLA, Andrea Vieira (orgs.). **Psicologia social, violência e subjetividade**. Florianópolis: Abrapso, 2015. p. 01-438.
- FERRARI, M. A. L.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, p. 636-647, 2007.
- FERRARI, M.A.L.D.; SEKKEL, C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v.27, n.4, p.636-647, 2007.
- FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

- FIETZ, H. M.; MELLO, A. G. de. A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. **Revista Antropológicas**, v. 29, n. 2, 2018.
- FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FREITAS, N. A. de. Alguns Obstáculos para a Educação Inclusiva Dentro e Fora da Escola. **Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 8, n. 1, p. 20-31, 2018. Semestral.
- GIORDANO, R. C.; CROCHÍK, J. L. Teoria crítica, formação, indivíduo e preconceito: Um olhar sobre as escolas da região norte (PA/BR). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p.607-642, dez. 2015.
- GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, n. 1, p. 35-39, out./2005.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à Pesquisa Científica**. 6. ed. Campinas: Alínea, 2018.
- HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor W. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.
- HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- KANT, I. **Resposta à pergunta**: Que é “esclarecimento”? Textos seletos. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. Originalmente publicado em 1783.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999.
- KURTZ, A. S. Holocausto judeu e estética nazista: Hitler e a arquitetura da destruição. **Comunicação & Política**, p. 139-158. 2017.
- LARA, P. T.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa INCLUIR. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 1137-1164, 2020.

- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LIRA, D. Acessibilidade na Educação Superior: novos desafios para as universidades. **X ANPED SUL**, UDESC/Florianópolis, outubro de 2014.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E.D.E. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas/Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. São Paulo: EDU, 2018.
- MAGNABOSCO, Molise de Bem. **REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA ESCOLA COMUM: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/dbb4e36199c6444be4f9fcd9b7355367.pdf>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2022.
- MENDES, A. et al. (orgs.). **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social**: territórios existenciais na pandemia. Rio de Janeiro: Fiocruz; Ideia SUS; ENSP; UFG, 2020. 61 p.
- MENDES, Enicéia. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.
- MESQUITA, B.; BAPTISTA, T. A concepção de docentes do curso de licenciatura em educação física: sobre o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. **Revista Educação Especial**. v. 32 | 2019 – Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 21 de março de 2021.
- MULLER T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial: questões atuais de educação especial**. Viveiros de Castro, 1999. NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- OLIVER, M. **The politics of disablement**. New York: Palgrave Macmillan, 1990.
- PATTO, M. H. de S. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4 ed. revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Sobre formas e conteúdo: a deficiência como produção histórica. **PERSPECTIVA**. v. 31, n. 1, p. 283-315, 2013.
- RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.14, n.2, p. 293-310. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020.

SANTOS, V. C. N. Luz, Câmera, Hitler! Cinema e Propaganda a Serviço do Nazismo. **VI Simpósio Nacional de História Cultural Escritas da História: ver – sentir – narrar**. ISBN: 978-85-98711-10-2. 2011. p. 01-10. Disponível em: Valeria Cristiane Moura dos Santos.pdf (gthistoriacultural.com.br). Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

SCHEWINSKY, S. R. A barbárie do preconceito contra o deficiente—todos somos vítimas. **Revista Eletrônica Acta Fisiátrica**, 2004; 11(1):7-11. Disponível em:< http://www.actafisiatrica.org.br/v1%5Ccontrole/secure/Arquivos/AnexosArtigos/A87FF679A2F3E71D9181A67B7542122C/artigo%2001%20acta_v11_n01>. Acesso em: 09 de novembro de 2021.

SILVA, C. B. da; BARRETO, D. B. M. Estratégias de acessibilidade de alunos com deficiência no ensino superior: relatos de alunos com deficiência visual. **Pesquisa em Psicologia-anais eletrônicos**, p. 53-64, 2016.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, 2006.

SOUZA, Milena Luckesi de; BOARINI, Maria Lucia. A deficiência mental na concepção da liga brasileira de higiene mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 273-292, ago. 2008. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382008000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/wXT9mjTRHLSM7GYqYNcNNzF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de maio de 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, São Paulo, v. 20, p. 121-135, 2011. Semestral.

VILELA, R. A. T. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Belo Horizonte: Puc Minas. PPGE. Relatório de Pesquisa, 2006.

ANEXOS

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Coordenadores de Curso)

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) no estudo intitulado: **A Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: Análise de uma Universidade Pública**, tendo como responsável, a mestrande Camila Soncini Nogueira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis.

Gostaríamos de esclarecer que a sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento em que se sinta incomodado ou desconfortável em compartilhar qualquer informação que lhe seja solicitada, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo investigar como ocorre o projeto de inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Rondonópolis, por meio de questionário *online*, destinado aos coordenadores de curso, considerando as possibilidades e os obstáculos para a realização da prática pedagógica sem exclusão e preconceito.

Identificar de que maneira ocorre o processo de inclusão na Universidade pode indicar caminhos para se investir na formação dos estudantes com deficiência, que contribua para a promoção de uma educação libertadora, alcançando a inclusão desses estudantes.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao seguinte procedimento: primeiro, receberá um *e-mail* individual, contendo um *link* para o acesso a plataforma virtual. Nesse acesso, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para confirmar a sua anuência em participar da pesquisa. Depois disso, caso aceite assinar o termo, assentindo seu consentimento, você terá acesso aos tópicos que serão disponibilizados na plataforma *online* do *Google Forms*. Em seguida, caso decida prosseguir com sua participação, você terá acesso a um questionário, composto por perguntas semiestruturadas, que visam captar sua percepção sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no curso que coordena. É importante guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico, caso, posteriormente, surja alguma dúvida, ou solicite algum esclarecimento sobre qualquer questão proposta.

Caso não se sinta confortável em participar da pesquisa, você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa, podendo, inclusive, se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Os riscos envolvidos com sua participação são: não apresenta risco a saúde física, mas apresenta o risco de causar algum tipo de desconforto ou constrangimento ao responder o questionário proposta pela pesquisadora, risco de invasão de privacidade, risco de tomar o tempo do participante da pesquisa, pode causar timidez ou risco de perda do autocontrole, ao revelar pensamentos, atitudes ou sentimentos nunca revelados, relacionados às questões da inclusão dos estudantes com deficiência.

Por isso, as medidas a serem adotadas pela pesquisadora frente aos riscos envolvidos são:

- Garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras);
- Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das

pessoas, inclusive em termos de auto estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro;

- Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos participantes;
- Assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

Esclarecemos que o participante tem a liberdade de desistir da entrevista em qualquer momento que lhe causar constrangimento ou incômodo, sem qualquer ônus, salientando que as participações não trarão problemas legais, e nenhum dos procedimentos utilizados implicará em riscos à dignidade dos participantes.

Sobre os benefícios de se participar desta pesquisa, espera-se que este estudo traga elementos importantes para pensarmos na inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Além disso, essa pesquisa pode se tornar um documento norteador para toda a comunidade acadêmica, na disseminação de ações que possam combater o preconceito e a exclusão nos centros de formação humana. Por isso, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, e salienta que os participantes não terão nenhum ganho financeiro por participarem da pesquisa.

É importante enfatizar que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento, porém, como os dados para essa pesquisa têm sido coletados exclusivamente por meio eletrônico, existem riscos em função da limitação das tecnologias utilizadas, e, conseqüentemente, risco de limitação da pesquisadora em garantir a violação à confidencialidade das informações fornecidas pelos participantes. Entretanto, a pesquisadora se manterá atenta, ao máximo, para que os dados sejam guardados em local seguro, e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum dos voluntários. Quanto aos custos diretos e indiretos envolvidos na utilização da plataforma virtual, serão todos sanados pela pesquisadora. Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado.

Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

Se houver qualquer dúvida ou, por qualquer outro motivo, necessitar de orientações a respeito da pesquisa, antes e durante o seu curso, você poderá entrar em contato com Camila Soncini Nogueira, telefone: (66) 9.9648-2381, e-mail: camila.sanchine@hotmail.com, ou com o Orientador da pesquisadora, Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas, que poderá ser contatado pelo telefone: (66) 9.9972-3193, e-mail: nivaldo@ufr.edu.br, ou, ainda, com a Professora Dra. Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), pelo telefone: (66) 3410-4035, e-mail: ppgedu.ufmt@hotmail.com, ou, com o Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFR, telefone: (66) 3410-4153, localizado na Avenida dos Estudantes, 5055, Cidade Universitária, Rondonópolis, Mato Grosso, CEP: 78736-900, e-mail: cepcur@ufmt.br.

Atenciosamente,

Camila Soncini Nogueira
Contato: (66) 9.9648-2381

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Considerando os dados acima, eu,

.....,
RG nº....., CPF nº....., **CONFIRMO** ter sido informado(a), por escrito e verbalmente, sobre os objetivos do estudo proposto, procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a pesquisadora responsável me explicou de que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Rondonópolis.

Assim, **DECLARO** o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, **AUTORIZO** a publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Rondonópolis, de de

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

Anexo II – Roteiro do Questionário Eletrônico para Coordenadores de Curso da UFR

Título da pesquisa: A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: Uma análise a partir da perspectiva dos Coordenadores de Curso

Pesquisadora responsável: Camila Soncini Nogueira

Orientador: Nivaldo Alexandre de Freitas

Data da Entrevista: _____/_____/_____

Coordenador participante:

Idade: _____

Quantos anos na Instituição? _____

Curso em que está lotado: _____

Vinculado a qual Instituto: _____

1 - No curso ao qual coordena, apresenta, ou já houve estudantes com deficiência matriculados?

Sim () Não ()

1-a) Caso tenha, quantos estudantes com deficiência estão com matrícula ativa nesse momento, no seu curso, e quais as deficiências apresentadas por eles?

1- b) Saberá explicar de que forma acontece, ou aconteceu a inclusão deste(s) estudante(s)?

1- c) Saberá dizer se esse(s) estudante(s) conseguiram concluir o curso no qual haviam se matriculado?

1- d) Caso eles não tenham concluído o curso no qual estavam matriculados, tem uma ideia do que tenha acontecido?

2 - Acredita que exista alguma barreira para a permanência desses estudantes?

Sim () Não ()

2 - a) Comente a questão anterior.

3 - Sabe informar se a Universidade possui uma política de inclusão para com os estudantes com deficiência?

Sim () Não ()

3 - a) Comente a questão anterior.

4 - Em sala de aula, além do professor, existe outro profissional de educação que forneça apoio ao professor durante a realização das aulas?

Sim () Não ()

4 - a) Comente a questão anterior.

5 - No seu curso, você considera que os estudantes com deficiência vivenciam, ou vivenciaram alguma situação de preconceito?

Sim () Não ()

5 - a) Comente a questão anterior.

6 - Você percebe que a instituição para a qual trabalha desenvolve ações para incluir os estudantes com deficiência, visando minimizar todas as formas de discriminação?

Sim () Não ()

6 - a) Comente sobre a questão anterior.

7 - Você acredita que todas as pessoas com deficiência (qualquer tipo de deficiência) têm a possibilidade de concluir sua formação no Ensino Superior, nesta Universidade?

Sim () Não ()

7- a) Comente o porquê.

8 - Para finalizar, você tem mais algum comentário ou sugestão que queira fazer sobre a inclusão da pessoa com deficiência na Universidade?

Anexo III – Aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondonópolis

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDONÓPOLIS - UFR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
ANÁLISE DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Pesquisador: CAMILA SONCINI NOGUEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43226321.0.0000.0126

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação - Rondonópolis

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.687.862

Apresentação do Projeto:

A pesquisa em questão, intitulada "A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA" versará sobre o ingresso de estudantes deficientes no ensino superior, de acordo com a perspectiva dos coordenadores de curso da Universidade Federal de Rondonópolis. Indaga-se se há estratégias institucionais para acolhê-los no ensino superior. A pesquisa se fundamentará com o aporte de filósofos. Tais autores permitirão que se constate ou não exclusão e preconceitos aos alunos deficientes.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral desta pesquisa consiste investigar como ocorre o projeto de inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Rondonópolis, por meio do discurso dos coordenadores de curso, considerando as possibilidades e os obstáculos para a realização da prática pedagógica sem exclusão e preconceito.

Objetivos específicos:

1) examinar como ocorreu o processo histórico-cultural que transformou os corpos disformes em abjeções na estrutura social contemporânea, abordando a noção de corpo e diferença para a sociedade industrial;

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 78.736-900
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 **E-mail:** cep@ufr.edu.br

Continuação do Parecer: 4.687.862

- 2) discutir como a educação contra a barbárie pode vislumbrar caminhos na luta contra a exclusão e o preconceito dentro das instituições de ensino;
- 3) descrever metodologicamente qual tipo de discurso normativo sobre educação inclusiva orienta os coordenadores de ensino de graduação na UFR, bem como medir a situação real dos estudantes participantes deste processo;
- 4) discutir como os dados e narrativas obtidas no estudo ajudam a pensar sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no espaço da educação superior de forma a combater o preconceito e a exclusão social dentro do processo formativo. Tudo isso podendo ainda colaborar com a construção da autonomia e emancipação desses estudantes, à luz da Teoria Crítica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos e desconfortos ao participar desta pesquisa, considerando a realização de entrevistas com coordenadores de curso, existe o risco de ocorrer algum tipo de constrangimento em relação às perguntas propostas, timidez ou a decisão de não responder alguma questão. Por isso, os participantes terão a liberdade de desistir da entrevista em qualquer momento que esta lhe causar constrangimento ou incômodo, sem qualquer ônus, salientando que as participações não trarão problemas legais e nenhum dos procedimentos utilizados implicará em riscos à dignidade dos participantes. A pesquisadora se manterá atenta quanto às suas reações emocionais e ficará à disposição para atender suas necessidades e dúvidas.

Sobre os benefícios, espera-se que o estudo traga elementos importantes para pensarmos na inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior. Essa pesquisa pode se tornar um documento norteador para toda comunidade acadêmica na disseminação de ações que possam combater o preconceito e exclusão nos centros de formação humana. Por isso, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, e salienta que os participantes não terão nenhum ganho financeiro por participarem da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa apresenta relevância e se trata de tema atual e importante, pois versa sobre o acesso do deficiente no ensino superior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados corretamente.

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 78.736-900
UF: MT Município: RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 E-mail: cep@ufr.edu.br

Anexo IV – Dados fornecidos pelo Registro Escolar

CURSOS	INGRESSO	PERÍODO DE INGRESSO	TIPO DE INGRESSO	SITUAÇÃO ATUAL	PERÍODO/SITUAÇÃO ATUAL	DEFICIÊNCIA
BIBLIOTECONOMIA - BACHARELADO	IVS	2011/1		EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20161	Outros
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - BACHARELADO	IVS	2011/1		EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20161	Cegueira
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO – BACHARELADO	IVS	2012/2	Ação Afirmativa - AF1 Estudantes Negros de Escola Pública	EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20172	Surdez
PEDAGOGIA – LICENCIATURA	IVS	2013/1	Ação Afirmativa - L4 Estudante Escolar Pública e auto declarada raça	EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20161	Baixa Visão
LIC. PL. LETRAS - HAB. LING. INGLESA E LIT. DE L. INGLESA	IVS	2020/1	Ampla Concorrência	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Física
BIBLIOTECONOMIA - BACHARELADO	IVS	2011/1		EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20161	Deficiência Física
PSICOLOGIA	IVS	2013/1	Ação Afirmativa - L2 Estudante Escolar Pública, renda inferior a 1,5 salário mínimo e auto declarada raça	EXCLUSAO POR DESISTÊNCIA	20181	Cegueira
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LIC. PLENA CRÉDITO NOT.	IVS	2015/2	Ampla Concorrência	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Física
GEOGRAFIA - LICENCIATURA	IVS	2017/1	Ampla Concorrência	EXCLUSAO CONFORME EDITAL SISU - PELA INSTITUIÇÃO	20172	Baixa Visão
MATEMÁTICA - LICENCIATURA - NOT.	IVS	2018/1	L13 - Candidato com deficiência e estudante de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	
MEDICINA	IVS	2020/1	L10 - Candidato com deficiência com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Física

			e estudante preto pardo			
PEDAGOGIA – LICENCIATURA	IVS	2020/1	L9 - Candidato com deficiência com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e estudante de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	IVS	2011/1		EXCLUSAO POR DESISTENCIA	20121	Baixa Visão
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - BACHARELADO	ITF	2013/2	Transferência facultativa	EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20192	Deficiência Auditiva
CIÊNCIAS ECONÔMICAS - BACHARELADO	IVS	2014/2	L4 - Estudante preto pardo ou indígena de escola pública	EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20182	Baixa Visão
PSICOLOGIA	IVS	2015/1	L2 - Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena de escola pública	EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20191	Deficiência Física
GEOGRAFIA - LICENCIATURA PLENA	IVS	2016/1	L4 - Estudante preto pardo ou indígena de escola pública	EXCLUSAO POR TRANSFERENCI A DE REGIME	20171	Deficiência Física
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	IVS	2016/1	L4 - Estudante preto pardo ou indígena de escola pública	AFASTAMENTO POR TRANCAMENTO DE MATRÍCULA	20191	Deficiência Física
ZOOTECNIA – BACHARELADO	IVS	2016/1	Ampla Concorrência	AFASTAMENTO POR TRANCAMENTO DE MATRÍCULA	20192	Deficiência Mental
GEOGRAFIA - LICENCIATURA	IVS	2016/1	L4 - Estudante preto pardo ou indígena de escola pública	EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20192	Deficiência Física
CIÊNCIAS CONTÁBEIS - BACHARELADO - NOT.	IVS	2018/1	L13 - Candidato com deficiência e estudante de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Física
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA	IVS	2019/1	Ampla Concorrência	MATRICULADO NO PERÍODO	20192	Baixa Visão
CIÊNCIAS CONTÁBEIS - BACHARELADO - MAT.	IVS	2019/2	L10 - Candidato com deficiência com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Física

			e estudante preto pardo			
MEDICINA	IVS	2020/1	L13 - Candidato com deficiência e estudante de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Auditiva
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - BACHARELADO	IVS	2014/1	Ampla Concorrência	EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20182	Deficiência Auditiva
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	ITI	2016/1	Transferência facultativa	EXCLUSAO POR TRANSFERÊNCIA DE REGIME	20201	Deficiência Física
LIC. PL. LETRAS-HAB. LING. INGLESA E LIT. DE L. INGLESA	IVS	2020/1	L13 - Candidato com deficiência e estudante de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Física
ZOOTECNIA – BACHARELADO	IVS	2020/1	L9 - Candidato com deficiência com renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	
BIBLIOTECONOMIA - BACHARELADO	IVS	2014/1	L1 - Renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante de escola pública	EXCLUSAO POR TRANSFERÊNCIA INTERNA	20161	Deficiência Física
ENFERMAGEM – BACHARELADO	IVS	2018/1	Ampla Concorrência	MATRICULADO NO PERÍODO	20192	Deficiência Física
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO – BACHARELADO	IVS	2018/1	L13 - Candidato com deficiência e estudante de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	
MEDICINA	IVS	2018/1	L13 - Candidato com deficiência e estudante de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Física
PEDAGOGIA – LICENCIATURA	IVS	2019/1	L1 - Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e estudante de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Física
LIC. PL. LETRAS - HAB. LING. INGLESA E LIT. DE L. INGLESA	IVS	2020/1	Ampla Concorrência	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Auditiva
ZOOTECNIA – BACHARELADO	IVS	2020/1	L13 - Candidato com deficiência e estudante de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Outros
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	IVS	2011/1		EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20161	Cegueira

ENGENHARIA MECÂNICA – BACHARELADO	IVS	2015/1	L2 - Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena de escola pública	EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20192	Deficiência Física
CIÊNCIAS ECONÔMICAS – BACHARELADO	IVS	2015/1	L2 - Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo ou indígena de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20203	Deficiência Física
ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO NOT.	IVS	2016/1	L4 - Estudante preto pardo ou indígena de escola pública	EXCLUSAO POR DESISTÊNCIA	20162	Deficiência Física
BIBLIOTECONOMIA - BACHARELADO	IVS	2017/1	L5 - Estudante de escola pública	AFASTAMENTO POR NAO MATRÍCULA	20191	Deficiência Física
PEDAGOGIA – LICENCIATURA	IVS	2018/1	L13 - Candidato com deficiência e estudante de escola pública	AFASTAMENTO POR NAO MATRÍCULA	20191	Surdez
PSICOLOGIA	IVS	2018/1	L10 - Candidato com deficiência com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo	EXCLUSAO POR TRANSFERÊNCIA DE REGIME	20201	Cegueira
CIÊNCIAS CONTÁBEIS - BACHARELADO - MAT.	IVS	2018/2	L13 - Candidato com deficiência e estudante de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Física
ENGENHARIA MECÂNICA - BACHARELADO	IVS	2020/1	L13 - Candidato com deficiência e estudante de escola pública	AFASTAMENTO POR TRANCAMENTO DE MATRÍCULA	20201	
CIÊNCIAS ECONÔMICAS - BACHARELADO	IVS	2020/1	Ampla Concorrência	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Física
BIBLIOTECONOMIA - BACHARELADO	IVS	2011/1		EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20161	Baixa Visão
PSICOLOGIA	IVS	2015/1	Ampla Concorrência	EXCLUSAO POR DESISTÊNCIA	20151	Baixa Visão
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - BACHARELADO	IVS	2015/1	L3 - Estudante de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20192	Deficiência Mental
ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO NOT.	IVS	2018/1	L9 - Candidato com deficiência com renda igual	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Baixa Visão

			ou inferior a 1,5 salário mínimo e estudante de escola pública			
MEDICINA	IVS	2018/1	L14 - Candidato com deficiência e estudante preto pardo ou indígena de escola pública	EXCLUSÃO POR MUDANÇA DE CURSO / CANCELAMENT O- ENEM	20181	Deficiência Física
MEDICINA	IVS	2018/1	L10 - Candidato com deficiência com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Cegueira
MEDICINA	IVS	2018/1	L14 - Candidato com deficiência e estudante preto pardo ou indígena de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Física
GEOGRAFIA – LICENCIATURA	ITF	2019/1		MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Física
MEDICINA	IVS	2020/1	L9 - Candidato com deficiência com renda igual ou inferior 1,5 salário mínimo e estudante de escola	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	
ZOOTECNIA – BACHARELADO	IVS	2014/1	Ampla Concorrência	EXCLUSAO POR TRANSFERÊNCI A DE REGIME	20182	Baixa Visão
LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	IVS	20161	Ampla Concorrência	EXCLUSÃO POR DESLIGAMENTO - RESOLUÇÃO CONSEPE 68/2014	20191	Deficiência Mental
CIÊNCIAS CONTÁBEIS - BACHARELADO – NOT.	IVS	2017/1	L6 - Estudante preto pardo ou indígena de escola pública	EXCLUSAO POR TRANSFERÊNCI A DE REGIME	20181	Deficiência Física
PSICOLOGIA	IVS	2018/1	L13 - Candidato com deficiência e estudante de escola pública	EXCLUSAO POR TRANSFERÊNCI A DE REGIME	20201	Deficiência Auditiva
CIÊNCIAS ECONÔMICAS – BACHARELADO	IVS	2018/1	L13 - Candidato com deficiência e estudante de escola pública	AFASTAMENTO POR TRANCAMENTO DE MATRÍCULA	20201	Deficiência Física
MEDICINA	IVS	2018/1	L10 - Candidato com deficiência com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Deficiência Auditiva
CIÊNCIAS CONTÁBEIS -	IVS	2018/1	L10 - Candidato com deficiência	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Cegueira

BACHARELADO – NOT.			com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e estudante preto pardo			
CIÊNCIAS CONTÁBEIS - BACHARELADO - MAT.	IVS	2018/2	Ampla Concorrência	EXCLUSÃO CONFORME EDITAL SISU - PELA INSTITUIÇÃO	20182	Deficiência Física
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – BACHARELADO	IVS	2019/1	Ampla Concorrência	AFASTAMENTO POR TRANCAMENTO DE MATRÍCULA	20201	Outros
ADMINISTRAÇÃO - BACHARELADO NOT.	IVS	2020/1	L14 - Candidato com deficiência e estudante preto pardo ou indígena de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20203	Deficiência Física
MEDICINA	IVS	2020/1	L14 - Candidato com deficiência e estudante preto pardo ou indígena de escola pública	MATRICULADO NO PERÍODO	20201	Baixa Visão