UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE- PPGEduC

IVETE MARIA DOS SANTOS

O PROFESSOR E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Salvador
2020

IVETE MARIA DOS SANTOS

O PROFESSOR E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Texto apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia, na Linha de Pesquisa: (1) Processos Civilizatórios – Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Luciene Maria da Silva.

Salvador
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

Santos, Ivete Maria dos

O PROFESSOR E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: Reflexões sobre formação docente / Ivete Maria dos Santos.-- Salvador, 2020.
205 fls.

Orientador(a): Prof. Dra. Luciene Maria da Silva. Inclui Referências
Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

1.Deficiência. 2.Inclusão. 3.Ensino Superior. 4.Formação de Professores. 5.Teoria Crítica da Sociedade.

FOLHA DE APROVAÇÃO

O PROFESSOR E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

IVETE MARIA DOS SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 02 de outubro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. Luciene Maria da Silva
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação: História Política e Sociedade
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil

Profa. Dra. Lucimêre Rodrigues de Souza
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Profa. Dra. Marian Ávila de Lima e Dias
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Profa. Dra. Jaciete Barbosa dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação e ontemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Profa. Dra. Sandra Regina Rosa Farias
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Aos meus pais José Luiz dos Santos e Joselita Maria Pinto (in memorian), amor infinito, força, caráter e exemplo. Meus maiores incentivadores.

Só Deus sabe a falta que vocês me fazem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e amparo constante.

A Maria pela presença em todos os momentos e pelo conforto nas horas difíceis.

À professora Dra. Luciene Maria da Silva, agradeço a compreensão, os ensinamentos e o apoio durante todo o processo.

Às professoras Dra. Jaciete Barbosa dos Santos, Dra. Lucimêre Rodrigues de Souza, Dra. Sandra Regina Rosa Farias e a Dra. Marian Ávila de Lima e Dias, agradeço por terem aceitado o convite para participar das qualificações e defesa do trabalho. Obrigado pelas contribuições para minha formação.

A todos os funcionários do PPGEDuC, especialmente, a Sônia e Aline, pela competência, atenção e carinho com que sempre nos atenderam.

À minha turma de doutorado, sinto-me feliz por ter feito parte desse grupo: Ivandilson, Iêda, Dalva, Lúcio, Grazi, Laís, Luciene, Ritinha, Rita Magalhães, Alício, Danton, Mary Galvão, Kátia, Mille, Silvia, Michael e Neto. Quanta aprendizagem nas trocas de mensagem pelo WhatsApp.

À Universidade Estadual de Santa Cruz pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou minha dedicação integral ao doutorado.

Ao Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas pelo apoio na concessão da minha licença.

A todos os meus colegas do Colegiado de Química pelo apoio e em especial aos meus mestres e colegas Clemildes e Reinaldo; jamais esquecerei suas contribuições ao curso de licenciatura e à minha formação.

Às minhas colegas da área de Ensino de Química pela solidariedade, a qual garantiu meu afastamento durante o tempo do doutorado.

A Zaira Zaidan e demais funcionários da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, agradeço por toda a orientação e a atenção dispensada.

Aos meus alunos e ex-alunos, que sempre me apoiaram e me inspiraram, de modo especial a Murillo (*in memorian*). Obrigado pelo carinho e pelos momentos de aprendizagem.

Aos participantes da pesquisa, agradeço a confiança em compartilhar suas trajetórias formativas.

Agradeço a minha irmã Cristina, companheira de todas as horas. Obrigado por ficar sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis.

Aos meus sobrinhos Beatriz, Filipe e Luiza, vocês são meus amores eternos.

À minha irmã de coração Elisabete Passos. Agradeço a Deus por ter colocado você no meu caminho.

De forma muito especial, agradeço aos meus amigos de Camacan, pelo apoio e carinho dedicado aos meus pais. Obrigado Dona Gil, Joedna, Jenário, Genilson, Marildes, Ednilson, Andréia e Edvan. Jamais esquecerei a solidariedade de vocês.

Aos amigos Elson, Rosane Jaciara, Wendel, Tia Lene, Dona Mara, Nicolau, obrigado por sempre estarem perto de minha família. Não poderei esquecer jamais o apoio e a solidariedade.

Não poderia esquecer também das amigas Ildes, Eliana, Inácia, Joêmia e Rosinei. Obrigado pelo incentivo.

Agradeço a Ana pelo apoio e contribuição ao meu trabalho.

Aos amigos Antônio Jorge e Prof. Zeneide, agradeço os valorosos conselhos e apoio.

Agradeço a Viviane e Karla pelo companheirismo nessa caminhada. Nossas viagens jamais serão esquecidas. Obrigado pelo apoio e pelos momentos de aprendizagem, solidariedade e carinho.

Por fim, gostaria de agradecer ao meu pai Zé Luiz, homem de grande sabedoria e retidão e a minha mãe Zelita, mulher simples e cuidadosa. Todos os dias agradeço a Deus por ter me concedido o privilégio de ser filha de vocês. Seus ensinamentos são eternos, assim como a sua presença no meu coração. Obrigado por todos os sacrifícios que vocês tiveram que fazer para que eu chegasse até aqui. Família é amor em movimento. A vocês, dedico esta tese.

RESUMO

SANTOS, Ivete Maria. **O professor e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**: reflexões sobre formação docente. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

Esta pesquisa traz como objeto de estudo a relação entre formação docente e inclusão de estudantes com deficiência no contexto universitário. O objetivo principal foi analisar em que medida a presença do estudante com deficiência no ensino superior pode contribuir para experiências formativas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia docente. Nessa perspectiva, formularam-se os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a relação universidade e formação no processo de inclusão da pessoa com deficiência, à luz da Teoria Crítica da Sociedade; compreender a percepção dos docentes sobre deficiência e inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior; identificar aspectos da atividade docente que favorecem o desenvolvimento de experiências formativas dos professores com os estudantes com deficiência; verificar a existência de políticas e ações institucionais voltadas para os docentes, referentes à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. A pesquisa tem como referência principal a Teoria Crítica da Sociedade, mais especificamente as produções de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Herbert Marcuse, para compreender os condicionantes sociais que interferem no processo formativo. Quanto à metodologia, trata-se de uma investigação empírica, de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram oito professores que ministraram disciplinas em cursos/turmas que possuem alunos com deficiência. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram um questionário online semiestruturado e um roteiro de entrevista semiestruturada. Por meio dos resultados foi possível verificar que a presença do estudante com deficiência no ensino superior favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico da maioria dos docentes. Contudo, a presença do viés instrumental na formação, a precarização do trabalho e a ausência de espaços para compartilhar experiências, são fatores que comprometem o desenvolvimento da autonomia docente. Com relação à ocorrência de experiência, apenas na narrativa de um entrevistado foi possível identificar alguns elementos mais próximos do conceito de experiência apresentado por Benjamin. Todavia, no percurso para tornar suas práticas inclusivas, o contato com o estudante com deficiência possibilitou que alguns professores questionassem os estereótipos a respeito das potencialidades desses estudantes, além da maneira como exerciam a docência, mostrando uma aproximação da perspectiva de experiência defendida por Adorno. No que se refere à inclusão no ensino superior, embora a maioria dos entrevistados se declarasse favorável, alguns defenderam, como condição para a inclusão dos estudantes com deficiência, a implantação de uma estrutura física adequada. A pesquisa também identificou que os cursos de pós-graduação e as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado (NAAEE) foram as únicas ações institucionais voltadas para os docentes.

Palavras-chave: Deficiência. Inclusão. Ensino Superior. Formação de Professores. Teoria Crítica da Sociedade.

RESUMEN

SANTOS, Ivete Maria. **El profesor y la inclusión de estudiantes con deficiencia en la enseñanza superior**: reflexiones sobre formación docente. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

Esta investigación trae como objeto de estudio la relación entre formación docente e inclusión de estudiantes con deficiencia en el contexto universitario. Su objetivo principal fue el de analizar en qué medida la presencia de estudiantes con deficiencia en la enseñanza superior puede contribuir para experiencias formativas que favorezcan el desarrollo de un pensamiento crítico y la autonomía docente. Desde esta perspectiva, se formularon los siguientes objetivos específicos: reflexionar acerca de la relación universidad y formación en el proceso de inclusión de las personas con deficiencia, a la luz de la Teoría Crítica de la Sociedad; comprender la percepción de los docentes a respecto de la deficiencia y la inclusión de estudiantes con deficiencia en la enseñanza superior; identificar aspectos de la actividad docente que favorecen el desarrollo de las experiencias formativas de los profesores con los estudiantes con deficiencia; verificar la existencia de políticas y acciones institucionales volcadas para los docentes, referentes a la inclusión de estudiantes con deficiencia en la enseñanza superior. La investigación se basa, principalmente, en la Teoría Crítica de la Sociedad, más específicamente en las producciones de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin y Herbert Marcuse, con el objetivo de comprender los condicionantes sociales que interfieren en el proceso formativo. En cuanto a la metodología, se trata de una investigación empírica, de abordaje cualitativo, del tipo estudio de caso. Los sujetos de la investigación fueron ocho profesores que enseñaron asignaturas en cursos/clases en las que había alumnos con deficiencia. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron un cuestionario *online* semiestructurado y un guion de entrevista semiestructurada. A través de los resultados fue posible verificar que la presencia de estudiantes con deficiencia en la enseñanza superior contribuyó a la concreción de experiencias formativas que favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico de la mayoría de los docentes. Con todo, la presencia de un vector instrumental en la formación, la precarización del trabajo y la ausencia de espacios en los que compartir experiencias, son factores que comprometen el desarrollo de la autonomía docente. En relación con la ocurrencia de experiencia, solamente en la narrativa de un entrevistado se pudo identificar algunos elementos más próximos al concepto de experiencia presentado por Benjamin. Sin embargo, en el derrotero para hacer de sus prácticas acciones inclusivas, el contacto con el estudiante con deficiencia hizo posible que algunos profesores cuestionaran los estereotipos a respecto de las potencialidades de dichos estudiantes, además de la manera en que ejercían la docencia, mostrando una aproximación hacia la perspectiva de experiencia defendida por Adorno. En relación con la inclusión en la enseñanza superior, aunque la mayoría de los entrevistados se declaró favorable, algunos defendieron, como condición para la inclusión de los estudiantes con deficiencia, la necesidad de implantarse una infraestructura adecuada. La investigación también identificó el hecho de que los cursos de posgrado y las actividades desarrolladas por el Núcleo de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado (NAAEE) fueron las únicas acciones institucionales volcadas hacia los docentes.

Palabras Clave: Deficiencia. Inclusión. Enseñanza Superior. Formación de Profesores. Teoría Crítica de la Sociedad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Trabalhos apresentados no GT 15 da ANPED sobre inclusão no ensino superior no período entre 2000 - 2007 9
Gráfico 1 - Proporção de pessoas com deficiência por ocupação.....50
Gráfico 2 - Matrículas de alunos com necessidades educacionais nos cursos de graduação (2011- 2018).....588
Quadro 2 - Trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED sobre formação de professores universitários no período entre 2000 - 2007 70
Quadro 3 - Categorias e subcategorias temáticas de acordo com os objetivos da pesquisa 91
Quadro 4 - Trabalhos sobre inclusão no ensino superior publicado no portal de teses e dissertações da CAPES, no período entre 2009 – 2019 193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANADEP	Associação Nacional das Defensoras e Defensores Públicos
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
MEC	Ministério da Educação
NAAEE	Núcleo de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPGECIMA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFOP	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 6

2. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO 21

2.1. Razão Instrumental: a ideologia da dominação 22

2.2. Universidade e a formação enquanto objeto da Indústria Cultural 26

2.3. Adaptação, resistência e transgressão na universidade 30

2.4. O preconceito à pessoa com deficiência: expressão do empobrecimento da experiência 35

3. A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES 41

3.1. A lógica da inclusão numa sociedade capitalista.....42

3.2. Quando o discurso de igualdade ignora a desigualdade.....46

3.3. As políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior 54

4. FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: ENTRE A EXPERIÊNCIA, AUTONOMIA E BARBÁRIE 66

4.1. A formação do docente universitário no contexto da racionalidade instrumental.....66

4.2 Formação cultural (*Bildung*) e Experiência 72

4.3. Formação para a autonomia: os limites impostos à emancipação 80

5. MÉTODO 84

5.1. ABORDAGEM DA PESQUISA 85

5.2. UNIVERSO DA PESQUISA 86

5.2.1. O campo da pesquisa.....86

5.2.2. Sujeitos da Pesquisa.....86

5.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....87

5.3.1. Entrevista Semiestruturada 87

5.4. ANÁLISE DE DADOS 88

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....90
6.1. PERFIL DOS SUJEITOS PESQUISADOS 90
6.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS 91
6.2.1. FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO 92
6.2.2. UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO E INCLUSÃO.....103
6.2.2.1. Concepção de Universidade 103
6.2.2.2. Precarização do trabalho docente.....108
6.2.2.3. Papel da universidade no processo de inclusão 114
6.2.3. INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE.....116
6.2.3.1. É direito.....1166
6.2.3.2. Primeiro estrutura e depois inclusão.....120
6.2.3.3. Sou a favor da inclusão, mas não está funcionando.....122
6.2.4. CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA.....124
6.2.4.1. Todos nós temos deficiência.....124
6.2.4.2. Abordagem biomédica e social da deficiência.....126
6.2.5. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS VOLTADAS PARA DOCENTES E DISCENTES.....133
6.2.5.1. Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE) 133
6.2.5.2. Curso de pós-graduação.....138
6.2.5.3. Não tenho conhecimento 138
6.2.6. PRÁTICAS INCLUSIVAS DOS PROFESSORES.....139
6.2.6.1. Práticas Pedagógicas.....139
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 151
REFERÊNCIAS.....158
APÊNDICE 1.....1911
APÊNCIDE 2.....193
ANEXO 1 197

INTRODUÇÃO

O ingresso da pessoa com deficiência na universidade tem provocado diversos debates sobre as condições de acesso e, sobretudo, de permanência desse estudante nas Instituições de Ensino Superior (IES). O que antes era considerado algo improvável, hoje é uma realidade que vem despertando nos professores universitários sentimentos de ansiedade e insegurança diante da possibilidade de encontrar o estudante com deficiência na sala de aula.

De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior referente ao ano de 2018 (BRASIL, 2019), os estudantes com algum tipo de deficiência representavam 98% dos alunos pertencentes ao público-alvo da educação especial[1] presentes nas IES, dentre as quais as mais frequentes foram: física (36%), baixa visão (30%) e auditiva (14%). Embora a quantidade de estudantes com deficiência ainda represente um pequeno percentual (0,5%), quando comparado ao total de estudantes matriculados, a probabilidade de encontrá-los na universidade tem aumentado de maneira progressiva.

Essa realidade foi impulsionada pelo movimento de Educação Inclusiva que surgiu nos anos 1990 em torno de um conjunto de documentos internacionais[2]. O movimento teve início nos Estados Unidos, na década de 1970, em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (MAZZOTA, 2011).

Contudo, as diretrizes básicas para a formulação e reforma dos sistemas educacionais de acordo com os princípios da inclusão escolar foram definidas pela *Declaração de Salamanca*. Esse documento, o qual resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, apresenta princípios e planos de ação que consideram a diversidade humana presente no ambiente escolar (UNESCO, 1994).

---

[1] De acordo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) o público alvo da educação especial trata-se dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

[2] Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, na qual foi elaborada a *Declaração de Jomtien*. Em 1993, aconteceu a Conferência de Nova Delhi, com o intuito de rever os objetivos da *Declaração de Jomtien* que não foram alcançados. Essa Conferência contou com o financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial (BM).

A *Declaração* representa um avanço na política de inclusão escolar, pois reconheceu a rigidez histórica dos sistemas de ensino e as exigências tradicionais para que os indivíduos se adaptem a eles. O documento defende o direito de todos a uma educação de qualidade, que considere as características e os interesses únicos de cada educando, evitando discriminações e a exclusão escolar. Além disso, o discurso progressista em torno da concepção da escola inclusiva presente no documento abriu espaço para a denúncia das mais variadas formas de discriminação e exclusão existentes nas escolas especiais.

As críticas às escolas especiais residem nas formas de segregação a que as pessoas com deficiência são submetidas. A escola é mais do que um espaço de aprendizagem, ela também é um dos principais espaços de convivência social do ser humano. A educação inclusiva representa uma possibilidade de construção de experiências humanas, pautadas na solidariedade e no respeito às diferenças e singularidades.

Entretanto, Laplane (2004) chama atenção para as orientações da *Declaração de Salamanca*, a qual, utilizando expressões como “compromisso” e “boa vontade dos indivíduos”, oculta as relações de poder e as desigualdades econômicas e sociais estruturantes do neoliberalismo. Vale ressaltar que a década de 1990 é marcada pelas contradições sociais provocadas pela reorganização do capital de forma global; ou no âmbto internacional. Nesse sentido, as políticas inclusivas formuladas estavam em consonância com os documentos e relatórios divulgados nas conferências mundiais dos organismos internacionais[3] (GARCIA, 2004).

Tais políticas tentam incutir a ideia de que a educação tem como responsabilidade criar uma sociedade mais competitiva e produtiva. Um antídoto para conter a exclusão social, capaz de formar um “capital humano”, que tenha a capacidade de se adequar às exigências do capital. Na lógica do sistema neoliberal, a inclusão é destinada somente àqueles que têm algo a contribuir para o crescimento econômico. Logo, surge uma seletividade dos sujeitos, pela qual somente os considerados úteis seriam incluídos.

Ao restringir os condicionantes da inclusão/exclusão aos aspectos educacionais, a *Declaração* transmite a ideia equivocada da educação como solução

[3] Organismos como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE).

para a exclusão social, responsabilizando apenas os professores, alunos e gestores escolares pelo resultado desse processo. Outro aspecto relevante presente no documento a ser considerado é a necessidade de maior comprometimento dos governos no aprimoramento dos sistemas educacionais de modo a torná-los aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Todavia, a realidade encontrada demonstra o recuo do Estado em relação às suas obrigações, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos (SOUZA; GÓES, 1999).

Sob influência da *Declaração de Salamanca*, o governo brasileiro elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), tendo como principais objetivos: assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; garantir o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; instituir a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2008a).

O aumento do ingresso e conclusão dos estudos na educação básica, aliado às políticas de democratização do acesso ao ensino superior[4] realizadas pelo governo federal, colaborou para que a pessoa com deficiência ingressasse em cursos de ensino superior. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), em 2018 foram registradas 43.633 matrículas de alunos portadores de necessidades especiais[5] nos cursos de graduação presenciais e a distância. Desse total, 27.048 matrículas foram efetuadas na rede privada de ensino e 16.585 na rede pública.

Essa crescente demanda tem provocado o surgimento de estudos sobre o assunto, os quais, embora em pequena escala, não apenas contribuem para o fortalecimento da pesquisa sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, mas ainda fornecem alguns indícios sobre os problemas encontrados para

---

[4] O Programa Universidade para Todos –PROUNI– tem colaborado para que as pessoas com deficiência realizem seus cursos nas instituições privadas de ensino superior, por meio da concessão de bolsas de estudo parciais ou integrais.

[5] O termo “alunos portadores de necessidades especiais” é utilizado nas planilhas estatísticas do INEP para se referir à pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

a efetivação da inclusão nesse nível de ensino. Em uma busca por trabalhos sobre inclusão no ensino superior publicados no *site* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) do Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT15), no período entre 2000 e 2017, foram encontrados apenas sete trabalhos sobre a temática (QUADRO 1), sendo seis deles apresentados em forma de comunicação oral e um trabalho, em pôster.

Quadro 1-Trabalhos apresentados no GT 15 da ANPED sobre inclusão no ensino superior no período entre 2000 e 2007

EVENTO	GT	TÍTULO	AUTOR
38ª ANPED (2017)	15	Mediação pedagógica na relação com estudantes com deficiência na educação superior.	PIECZKOWSKI, T. M. Z. (2017)
37ª ANPED (2015)	15	A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.	PIECZKOWSKI, T. M. Z. (2015)
34ª ANPED (2011)	15	A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador.	OLIVEIRA, A. F. T. M. (2011)
33ª ANPED (2010)	15	Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios.	FISCHE, J. (2010)
29ª ANPED (2006)	15	A inclusão no ensino superior: "- n*inguém foi preparado para trabalhar com esses alunos* (...). *Isso exige certamente uma política especial*..."	THOMA, A. S. (2006)
		Estranhamentos e encontros entre surdos e ouvintes: apontamentos a partir de uma experiência na universidade (Pôster)	LORENZINI, V. P. (2006)
28ª ANPED (2005)	15	Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais.	MOREIRA, L. C. (2005)

Fonte: Dados coletados no *site* da ANPED, 2017.

Dos trabalhos listados, três são relacionados à formação de professores (PIECZKOWSKI, 2017; OLIVEIRA, 2011; THOMA, 2006), e destacam a importância do papel mediador do docente universitário para a inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência. Entretanto, ressaltam a complexidade desse processo em virtude das limitações formativas dos professores, as quais dificultam as possibilidades de reestruturação de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, Thoma (2006) destaca a necessidade de os cursos de formação inicial promoverem mudanças curriculares que contribuam para que os professores possam aperfeiçoar as suas práticas formativas e construir uma concepção de educação pautada nos princípios da inclusão. Além disso, também

ressaltam a necessidade de pensar a formação continuada dos professores-formadores, pois, conforme relatado, eles ainda não se sentem capacitados para tratar dos saberes relativos à educação especial em suas aulas, visto não terem recebido uma formação específica para isso.

No âmbito dos componentes da prática pedagógica, foram encontrados dois trabalhos relacionados ao ambito da avaliação (PIECZKOWSKI, 2015; MOREIRA, 2005). De acordo com os traballhos, embora a avaliação funcione como um dispositivo pedagógico que captura, regula e classifica a aprendizagem dos estudantes, o processo de inclusão tem levado alguns professores a exercitar a escuta dos alunos com deficiência, o que tem-nos levado à reflexão e à reorganização do processo avaliativo.

Também foi encontrado um trabalho sobre as barreiras de acessibilidade arquitetônicas e atitudinais no espaço universitário, as quais dificultam a inclusão de estudantes com deficiência (FISCHE, 2010). Outro trabalho, de Lorenzini (2006), destaca como as barreiras comunicacionais resultam em experiências negativas que acabam frustrando as expectativas dos surdos no que se refere à formação no ensino superior.

Ainda sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, outro levantamento, realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período entre 2009[6] e 2019, identificou 66 trabalhos, cujos resultados demonstraram que as pesquisas sobre o objeto têm se concentrado nas temáticas sobre políticas de acesso e permanência (34 trabalhos), histórias de vida (5 trabalhos), representações dos/sobre estudantes com deficiência (8 trabalhos), práticas pedagógicas inclusivas (9 trabalhos), núcleo de acessibilidade (2 trabalhos), formação de professores (7 trabalhos), e um trabalho sobre preconceito (Quadro 4)[7]. A seguir destaco algumas pesquisas encontradas nesse levantamento.

No estudo realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UFOP), que teve como objetivo conhecer as histórias das trajetórias de estudantes com deficiência, os resultados apresentados por Rossetto (2009) demonstraram as

[6] A definição da data utilizou como marco a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Foram pesquisados trabalhos publicados no intervalo de dez anos após a publicação do documento.
[7] O Quadro 4 encontra-se no Apêndice 2.

situações de desvantagens com relação às barreiras arquitetônicas, falta de materiais adaptados e de professores capacitados para atendê-los, entre outros interferentes. Porém, os indivíduos participantes da pesquisa destacaram que isso não os impediu de avançar na escolarização.

Em um estudo mais amplo, realizado em treze instituições públicas de ensino superior brasileiras com o objetivo de identificar as iniciativas das instituições para o ingresso e permanência de pessoas com deficiência na universidade, Castro (2011) aponta que estão sendo desenvolvidas ações nessas instituições, porém ainda não suficientes para a permanência e participação dos alunos com deficiência. Existe a necessidade de investimentos em adequação arquitetônica, materiais apropriados e, principalmente, em ações que combatam atitudes inconvenientes e preconceituosas. Além disso, é necessário que os professores do ensino superior pensem em atualização e formação continuada, não somente sobre os avanços específicos das suas áreas de conhecimento, mas também levando em consideração a presença de alunos com deficiência na sala de aula.

Na pesquisa realizada por Sousa (2013) para analisar a relação entre as políticas propostas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e as vivências acadêmicas dos estudantes com deficiência, os dados apontam que as condições de permanência precisam ser melhoradas, tendo em vista as barreiras arquitetônicas, e a necessidade de acesso a programas de assistência estudantil.

Por meio do estudo de Soares (2014) em uma instituição comunitária gaúcha, foi possível mapear acadêmicos em situação de inclusão, analisar e problematizar as representações e discursos sobre os sujeitos incluídos. Os resultados indicaram a necessidade de uma postura de aceitação das diferenças, além de conhecimentos técnicos para saber trabalhar com estudantes que possuem necessidades educacionais especiais.

Ao identificar a percepção dos estudantes com deficiência sobre o seu processo de inclusão no ensino superior, o estudo de Passos (2016) apontou uma série de limites e desafios à inclusão, entre os quais: a invisibilidade vivida em nível interpessoal e institucional; a interferência das desigualdades sociais no acesso, permanência e desenvolvimento; a distância entre a legislação brasileira e sua materialização; a falta, inadequação ou insuficiência da acessibilidade física e pedagógica, com a necessidade premente de formação e informação aos docentes

e discentes, além da implementação de uma política interna mais estruturada e eficaz.

A realidade das universidades nordestinas também não difere da realidade nacional. A pesquisa de Ribeiro (2016), sobre o processo de permanência dos estudantes com deficiência na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), apontou que as barreiras atitudinais encontradas por estudantes com deficiência nas interações socioeducacionais com docentes e discentes nos cursos de graduação expressam as percepções sociais em torno da deficiência, a qual, para os participantes da pesquisa, está associada a déficit, diferença, desvio. Já na relação pedagógica entre o estudante com deficiência e o docente, essas barreiras se manifestam por meio do pseudotratamento igualitário em sala de aula, no qual se desconsidera as especificidades educacionais dos discentes com deficiência, negando-lhes a adequação de metodologia e recursos didáticos.

Mesmo no contexto da pós-graduação, a pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe, com o objetivo de identificar as concepções dos professores sobre a inclusão, as dificuldades enfrentadas e as possíveis mudanças na prática pedagógica, os resultados demonstraram que, apesar da falta de formação específica, todos os professores mostraram-se abertos ao conhecimento e julgaram importante saber sobre o tema da inclusão. Para Corrêa (2016), se os professores tivessem acesso a cursos e palestras de mobilização e pudessem adquirir conhecimentos específicos para o atendimento inclusivo, certamente ampliariam sua capacidade de planejamento, incluindo as pessoas com deficiência.

No contexto baiano, o estudo realizado por Pimentel et al. (2012), o qual teve por objetivo investigar como tem sido assegurado aos jovens em condição de deficiência o acesso, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), os resultados apontaram que os estudantes consideram os espaços arquitetônicos da instituição parcialmente acessíveis, identificando ainda a ausência de recursos didáticos adaptados e de formação na área para docentes e servidores técnico-administrativos.

Ao pesquisar a relação entre preconceito e inclusão na formação de estudantes com deficiência no contexto universitário, Santos (2013) identificou que a convivência universitária desses alunos tem sido marcada pelas manifestações de

preconceito. Mesmo com a adoção de medidas pontuais, esses alunos ainda são vítimas do processo de invisibilidade nas variadas instâncias da vida acadêmica.

O estudo realizado por Brunelli (2015) com a finalidade de analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma instituição pública de ensino superior do Estado, os resultados evidenciaram que, embora a instituição tenha construído um escopo normativo que preconiza a inclusão de pessoas com deficiência e tenha um núcleo de inclusão em funcionamento, as condições de acessibilidade, as adaptações metodológicas e pedagógicas, bem como a formação dos docentes, ainda são insuficientes para atender à demanda desse público, o qual tem apresentado baixo índice de conclusão dos cursos. A autora concluiu que, para a superação dessa realidade, é necessária a efetivação das políticas já vigentes na instituição, com o apoio à capacitação docente, a efetivação de adaptações metodológicas, uma maior estruturação do núcleo de inclusão, assim como a implantação do tempo formativo diferenciado para os estudantes com deficiência.

Ao analisar o ingresso, a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino superior na Universidade Federal da Bahia, Freitas (2015) constatou que, embora a universidade tenha se empenhado na provisão de recursos para atender às demandas dos estudantes com deficiência, percebeu-se que as condições de permanência ainda são limitadas e não satisfazem plenamente a acessibilidade arquitetônica.

Na pesquisa realizada por Santos (2019) sobre as políticas de permanência de estudantes com deficiência no curso de Biologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié, os resultados apontaram que os estudantes reconhecem os avanços realizados nas adaptações arquitetônicas, e a importância do papel exercido pelo núcleo de acessibilidade na mediação da aprendizagem e das relações estabelecidas com a comunidade acadêmica. No que se refere ao papel dos professores, embora existam docentes que resistem às mudanças, alguns conseguiram fazer rupturas e reorganizaram suas práticas de modo a assegurar a aprendizagem dos estudantes.

De modo geral, as pesquisas realizadas apontam que a inclusão do estudante com deficiência no ensino superior ainda se encontra em um processo embrionário. Os problemas aparecem na estruturação do processo seletivo, na acessibilidade arquitetônica, na escassez de materiais adaptados e na falta de

sensibilização da comunidade acadêmica (professores, alunos, técnicos e administradores).

No tocante à prática docente, estudos (COSTA, 2015; TORQUATO, 2015; MARTINS, 2016; LEITE; BERNARDO; MOREIRA, 2017; RODOVALHO, 2017; SILVA, 2017) apontam um “despreparo pedagógico” para ensinar estudantes com deficiência, evidenciando apenas os aspectos pedagógicos da formação de professores. Diante dessa visão reducionista de formação, termos como “capacitação”, “formação continuada”, “formação pedagógica” e “formação específica” são recorrentes nos estudos, sendo considerados como possíveis alternativas no preparo do professor universitário para atuar na inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. A concepção de formação presente nas pesquisas está alicerçada na ideia de uma formação teórica sólida (saber), aliada a uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos (saber-fazer) para os diferentes tipos de deficiência.

Entender a formação como uma mera aplicação procedimental do conhecimento teórico-instrumental, na qual “conhecer é saber fazer”, confere a essa abordagem um valor operacional, retirando do professor qualquer possibilidade de juízo ético, político ou social sobre a deficiência, para comprometer sua autonomia e capacidade crítica, e transformá-lo em um instrumento de legitimação da ordem dominante.

> Na sociedade contemporânea, no “mundo administrado”, a razão reconhecida, valorizada, é aquela que confunde o verdadeiro com o exato e exclui outras formas de racionalidade que não seja a que se constitui pela razão instrumental. É essencial, portanto, que seja feita a crítica dessa razão que se torna instrumento de dominação das leis do mercado, o qual subordina todos os aspectos da vida humana ao fator econômico. Assim, crítica da razão é crítica da formação do indivíduo e da sociedade (RESENDE; ROURE, 2012, p. 42).

Não se pode deixar de considerar que a educação tem sido pensada a partir do modelo neoliberal, no qual o componente pedagógico do ensino se torna um instrumento a favor da técnica acrítica, superficial, domesticadora. Embora os problemas enfrentados pela educação, e particularmente pelo ensino superior, não pertençam apenas ao campo econômico, pois sua origem antecede o neoliberalismo, é fato que um novo padrão de ensino superior se instalou no Brasil a

partir do final da década de 1960[8], cuja expansão se intensificou na década de 1980, principalmente nas instituições privadas, resultando em um processo de mercantilização desse nível de ensino.

A literatura sobre ensino superior (CHAUÍ, 2001; SANTOS, 2010) tem apresentado evidências de que a universidade pública passa por uma crise de redefinição de seu papel social e vivencia um processo de privatização do conhecimento, a partir da racionalidade exigida pelo mercado neoliberal, o qual busca aproximar essa instituição pública de uma lógica empresarial, segundo a qual o conceito de qualidade passou a ser sinônimo de produtividade. Essa compreensão foi incorporada pelos governos de sociedades industriais desenvolvidas e em desenvolvimento, cuja forma de ação "mobiliza, organiza e explora com êxito a produtividade técnica, científica e mecânica à disposição da civilização industrial" (MARCUSE, 2015, p. 25).

Assim, o produtivismo acadêmico, presente principalmente nas universidades, culmina na escassez de tempo para uma reflexão mais ampla sobre a atividade docente, fortalecendo uma visão limitada e tecnicista de formação.

> A "qualidade" é definida como competência e excelência cujo critério é o "atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social"; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: *quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo* produz e qual *o custo* do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade (CHAUÍ, 2001, p.184).

Nessas condições, o discurso da competência do professor em saber "o que ensinar" e "como ensinar", vai se propagando no debate educacional sobre docência universitária (PERRENOUD, 2000). Os componentes "porque ensinar" e "para quem ensinar" perdem importância na medida em que não se problematiza a finalidade do conhecimento e nem se considera o papel desenvolvido pelo estudante no processo educativo. Além disso, é preciso reconhecer que a ação e os modos de intervenção educativa também estão fundamentados na subjetividade, crenças,

---

[8] De acordo com o Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (USP), a expansão do ensino superior se iniciou nos anos 1960 e foi se intensificando. Ao longo de 20 anos, o número de matrículas no ensino superior saiu de 93.902 em 1960, para 1.345.000 em 1980, sendo que a maioria desses estudantes estão matriculados no setor privado (SAMPAIO, 1991). Disponível em: < http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em 15 jul. 2020.

intencionalidades e incertezas que condicionam a atitude do professor diante do estudante.

Na lógica instrumental, não há espaço para o indeterminado, para a subjetividade, para as incertezas; não há abertura para a experiência. No prefácio de *Eclipse da Razão*, publicado em 1947, Horkheimer manifesta sua preocupação com o processo de desumanização:

> Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte do pensamento e da atividade do homem, sua autonomia como um indivíduo, sua capacidade de resistir ao crescente aparato da manipulação de massa, seu poder de imaginação, seu juízo independente são aparentemente reduzidos. **Os avanços dos meios técnicos de esclarecimento é (sic) acompanhado por um processo de desumanização** (HORKHEIMER, 2015, p.8 grifo nosso).

Em uma sociedade de padrões uniformizados por meio da Indústria Cultural, a busca por uma formação cultural para o professor é substituída por um processo de pseudoformação, que não desenvolve o pensamento crítico e a autonomia. Segundo Pucci (1998, p. 166), “a semiformação, ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades, e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície”. Pensar a formação desvinculada do contexto sociocultural corresponde a um processo de alienação, visando apenas à reprodução e não à autonomia.

As tentativas de despolitização da discussão sobre educação e, particularmente, sobre inclusão de estudantes no ensino superior têm favorecido uma compreensão de formação de maneira superficial, além de uma adesão acrítica às orientações normativas, sem uma análise criteriosa do contexto de elaboração e finalidades.

> A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade — a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie (ADORNO, 2010, p. 9).

A formação cultural engloba a dimensão política da ação educativa enquanto esclarecimento das relações de poder e dominação que determinam a nossa

atuação como sujeito histórico-social. O político, aqui, é compreendido como espaço de poder no qual se gestam e administram as discriminações e exclusões sociais, uma vez que se reconhece não haver relações sociais que não sejam políticas. Portanto, e consequentemente, também a relação educativa, por si, é uma relação política e de poder (GIARETA; MENEGHEL, 2008).

A universidade como instituição social, também exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. O contexto universitário é historicamente marcado pela exclusão e negação da diversidade humana nos seus espaços de formação. Além disso, a lógica do capital tem comprometido o funcionamento das universidades, precarizando a atividade docente. As condições de trabalho adversas deixam marcas na formação do professor universitário, o qual afeta sua autonomia e compromete a possibilidade da ocorrência da experiência.

O processo de exploração ao qual o docente é submetido para atender às expectativas do mercado vem afetando significativamente as condições de vida profissional, social e familiar e a saúde física e mental do professor, situação agravada pela crescente desvalorização do magistério. Em tempos de mercantilização da educação, busca-se naturalizar um perfil de professor eficiente/produtivo a partir do acúmulo de carga horária de trabalho, exigindo que o docente desenvolva múltiplas atividades: gerência de editais de pesquisa, atendimento aos critérios de produtividade da CAPES, avaliação de progressão por méritos técnicos, coordenação de grupos de pesquisa, orientação de trabalhos de conclusão de curso, banca de seleção e progressão na carreira, elaboração de pareceres técnicos, reuniões de departamentos, participações em comissões, banca de concursos, ministração de aulas, dentre outros encargos.

Considerando esse panorama, esta pesquisa justifica-se na medida em que pode contribuir com o debate sobre a formação de professores universitários para a Educação Inclusiva, já que foi observado, durante os estudos que deram origem ao projeto de doutorado, carência de pesquisas que abordem a docência universitária no contexto da inclusão de alunos com deficiência na universidade.

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública no Estado da Bahia, com uma relevante contribuição na produção de conhecimento no ensino, pesquisa e extensão, além de tradição na formação profissional. Nos últimos anos, a instituição tem empreendido esforços no sentido de adequar-se para atender às

novas demandas, buscando oferecer serviços e recursos de acessibilidade que reduzam as barreiras e promovam a inclusão. Vale ressaltar que, por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia.

Diante da realidade vivenciada pela instituição, e considerando o contexto das universidades brasileiras no tocante às inúmeras dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, surgiram alguns questionamentos: Qual a percepção do professor sobre a inclusão da pessoa com deficiência na universidade? Em que medida ele se sente implicado nesse processo? A partir desses questionamentos, se delineou o seguinte problema de pesquisa: Em que medida a presença do estudante com deficiência no ensino superior pode contribuir para experiências formativas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia docente?

A hipótese defendida é que a presença de estudantes com deficiência no ensino superior possibilita ao professor universitário experiências formativas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia docente. Essa hipótese se baseia na consideração apresentadas por Benjamin (1987) de que, para a ocorrência de experiência, é necessária a compreensão do objeto e, nesse sentido, o contato é fundamental. E também de Adorno (1995e, p. 151) quando afirma que “[...] pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica a educação para a emancipação”.

Nessa perspectiva, o objetivo principal da pesquisa foi analisar de que maneira a presença do estudante com deficiência no ensino superior contribui para o desenvolvimento de experiências formativas que favoreçam o pensamento crítico e a autonomia docente.

Para alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- refletir sobre a relação universidade e formação no processo de inclusão da pessoa com deficiência à luz Teoria Crítica da Sociedade;
- compreender a percepção dos docentes sobre deficiência, universidade e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior;

- identificar aspectos da atividade docente que favorecem o desenvolvimento de experiências formativas dos professores com os estudantes com deficiência;
- verificar a existência de políticas e ações institucionais voltadas para os docentes, referentes à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

Assim, considerando a proposta de estudo desta tese, o texto está organizado em seis capítulos, sendo o **primeiro capítulo** a introdução, onde foram apresentadas as etapas da investigação, o panorama dos estudos existentes sobre o objeto e o referencial teórico adotado. O **segundo capítulo** aborda algumas reflexões sobre universidade, formação e preconceito, à luz dos escritos de Adorno (1978b; 1986b; 1995a; 1995c; 1995d; 1995e; 1995f; 1995g; 1995l; 1996; 2010), Benjamin (1987;, 1994a; 2006; 2010) e Adorno e Horkheimer (1985), mediados também pelas leituras de Crochík (1995; 2000), Arendt (1999), Chauí (2003), Santos (2010), Pucci e Zuin (1993;1999), entre outros. Considerando que em grande medida a universidade reproduz as contradições sociais, discutimos a influência da racionalidade instrumental e da Indústria Cultural no processo de formação dos sujeitos e na constituição do preconceito. A finalidade é refletir sobre os limites do processo de adaptação e as possibilidades de enfrentamento e/ou resistência em um contexto neoliberal.

O **terceiro capítulo** busca compreender como se configuram a compreensão dos termos inclusão, exclusão e igualdade de acesso ao ensino superior, em um sistema administrado pelo capital, a partir das contribuições de Adorno (1995j), Horkheimer (1989), Horkheimer e Adorno (1978c; 1985), Crochík (2007; 2011), Martins (1997), Chauí (2003), entre outros. Para finalizar, apresentamos os instrumentos jurídico-institucionais e normativos que alicerçam as políticas públicas que visam garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior.

O **quarto capítulo** trata sobre a formação cultural e os limites e possibilidades de autonomia e experiência, mediante um contexto de enrijecimento do pensamento produzido pela racionalidade instrumental e pela Indústria Cultural, presentes na universidade, o qual favorece o processo de pseudoformação. A partir das contribuições de Adorno (1995a; 1995b; 1995c; 1995d; 1995e; 1995f; 1995g; 1995j;

2010), Adorno e Horkheimer (1985), Marcuse (2015); Benjamim (1987; 1994b), Larrosa (2016), Crochík (2000; 2005; 2011), entre outros, destacamos o papel da educação que extrapola os limites da instrução, se consolidando como sustentáculo na luta contra todas as formas de barbárie.

O **quinto capítulo** descreve o método. Apresentando o percurso trilhado, o *lócus*, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

O **sexto capítulo** apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa, bem como a análise e discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os professores.

Ao finalizar o trabalho, são apresentadas as considerações finais, as referências, os apêndices e anexo da pesquisa.

2. UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO

Propiciar uma formação voltada para a emancipação do sujeito é responsabilidade de toda a sociedade, embora as condições para que esse propósito se efetive tornem-se cada vez mais distantes. Para Adorno (1995e), educar não é um ato de formatação de pessoas, ou simplesmente de transmissão de conhecimentos. A educação que auxilia na formação de uma consciência verdadeira, não ignora os fundamentos do pensamento lógico-formal, mas, para além disso, promove o pensar crítico da realidade, condição indispensável para a autonomia e a emancipação.

Enquanto integrante do sistema formal de educação, a universidade tem marcado a sociedade e a formação de seus cidadãos por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Pelo espaço acadêmico passa uma parcela considerável de indivíduos que estão no mercado de trabalho, na administração pública, nas escolas e na própria universidade, interferindo, direta e indiretamente, nos vários rumos da sociedade.

A universidade contribui na formação de profissionais e na sua trajetória tem se consolidado como um espaço de desenvolvimento do pensamento e da produção de conhecimento. Nesse sentido, a universidade, como instituição social, deve ser um dos espaços de tematização do não-idêntico, de modo a proporcionar experiências formativas capazes de contribuir para a reflexão crítica das contradições sociais existentes, valorizando as diferenças, combatendo o preconceito e a intolerância, constituindo-se como um importante espaço de resistência e transgressão.

Nesse capítulo, abordamos o papel da universidade na formação emancipatória, a partir das contribuições dos estudos de Adorno e Horkheimer. Haja vista que, em grande medida, a universidade reproduz as contradições sociais, discutimos a influência da racionalidade instrumental e da Indústria Cultural no processo de formação dos sujeitos. O capítulo encerra com uma reflexão acerca de como o preconceito, enquanto elemento regressivo, impede ou empobrece a experiência, comprometendo a possibilidade de formação.

2.1. Razão Instrumental: a ideologia da dominação

A discussão sobre o papel educacional da universidade tende a se esvaziar e adquirir um viés reducionista diante do discurso político atual que a rotula como um espaço de “doutrinação ideológica”. Por trás da retórica de um conhecimento neutro e de uma formação acadêmica livre das amarras ideológicas, alguns movimentos políticos têm encampado um discurso (pseudo) democrático que visa libertar a educação brasileira do jugo de uma suposta ideologia esquerdista.

Temos como exemplo o Programa Escola sem Partido[9] que vem propagando ideias que visam suprimir do currículo elementos que possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico, fundamentais no processo de formação. O movimento utiliza um discurso dogmático e representações estereotipadas, com o objetivo de criar uma falsa consciência e camuflar seus verdadeiros interesses.

Ao explicar a maneira em que a televisão cumpre o papel de difundir o pensamento dominante, Adorno (1995c) explicita como a ideologia impõe obstáculos para o desenvolvimento da consciência autônoma,

> a tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito. (ADORNO, 1995c, p. 80).

Esse mecanismo de funcionamento atinge todas as instâncias da vida humana, não estando restrita aos meios de comunicação ou à educação. Ainda de acordo com o autor, “a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante [...], ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia” (ADORNO, 1995e, p. 143). Assim, é contraproducente a tentativa de ocultar ou partidarizar o conceito, visto que a própria forma como a sociedade se organiza, a própria dinâmica de sua estrutura, se converteu na sua ideologia.

---

[9] De acordo com o *site* oficial, o movimento Escola Sem Partido representa “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/movimento>. Acesso em 09 jul 2019.

Portanto, se a própria estrutura social é pautada pela ideologia da dominação, como o sistema educacional seria desprovido de condicionantes ideológicos? Sendo assim, parece pouco provável que a universidade, enquanto integrante dessa estrutura, seja capaz de propiciar uma formação que consiga romper com essa heteronomia**.**

Diante dessa constatação, torna-se profícuo compreender os mecanismos utilizados que buscam, por meio da educação/universidade, adaptar os sujeitos a uma racionalidade instrumental regida por uma sociedade administrada pelo capital, inviabilizando a realização daquele que deveria ser o principal objetivo da universidade e da formação: contribuir para a emancipação dos sujeitos.

Na obra *Dialética do Esclarecimento,* Adorno e Horkheimer (1985) apontam que o projeto inicial do esclarecimento "[...] era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 53). Todavia, o próprio mito já se constituía em uma forma de saber, pois dispunha de um conjunto de fundamentos que lhe permitia compreender, explicar e justificar a existência do homem, dos fenômenos da natureza e do mundo para então dominar a natureza de modo a atender às suas necessidades.

A pretensão de superar o mito a partir do saber (razão), o qual levaria a humanidade ao progresso a partir da ciência e da tecnologia, ideologicamente se converteu em uma nova dimensão mitológica da razão, que para além do domínio científico da natureza, voltou-se contra o próprio sujeito dominador, levando-o ao empobrecimento da sua capacidade não só de pensar como também de realizar experiência.

> O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para-ele.* Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24).

A união entre saber e poder transformou-se na benesse e no flagelo do homem, reconduzindo-o à dominação da qual sempre quis se libertar. Embora o desenvolvimento científico e tecnológico tenha o potencial para auxiliar no projeto de uma sociedade emancipada, essa constatação não leva necessariamente à

emancipação do sujeito. Ao mesmo tempo em que nos orgulhamos dos avanços científicos e tecnológicos, que rompem as fronteiras da imaginação, também devemos nos envergonhar da degradante barbárie em que vive grande parte da humanidade, a qual foi excluída ou tornou-se vítima desse desenvolvimento. Nesse sentido, vale ressaltar que a universidade foi condizente com essa lamentável realidade.

Paradoxalmente, o desenvolvimento científico-tecnológico, ao mesmo tempo em que cria tratamentos de fecundação, que permitirão o nascimento de seres humanos, agride diariamente o meio ambiente do qual depende a manutenção da vida no planeta. O homem tecnológico, ao mesmo tempo em que se dedica a criar empreendimentos inovadores, ignora as implicações em si próprio e na natureza. Esses são exemplos de como a razão instrumental atua, de forma a desconsiderar as implicações de uma ciência e de seus aparatos tecnológicos desprovidos de autocrítica.

Portanto, a compreensão kantiana[10] de estabelecer o esclarecimento e a emancipação do indivíduo a partir do uso da razão resultou em um processo de pseudoformação que provocou a perda da identidade e a anulação do indivíduo, aproximando a humanidade cada vez mais de sistemas regressivos. De acordo com Adorno e Horkheimer, “[...] se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino [...] de pensamento cegamente pragmatizado [...] sem relação com a verdade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13). Como a razão converteu-se em instrumento de poder e dominação, o projeto de emancipação tornou-se inatingível.

Desse modo, essa forma de esclarecimento não se desenvolveu plenamente, mas apenas em seu aspecto lógico-racional, privilegiando a dimensão instrumental da razão, a qual se ratifica por meio da técnica. Com a redução da razão à sua dimensão instrumental, há o predomínio na sociedade de uma concepção de utilidade a qual se transforma em critério para a validação do conhecimento e para medir a eficiência das ações. Essa visão limitada, na qual a razão é utilizada para dominar, controlar e atingir determinados objetivos, é incapaz de analisar de forma crítica seus próprios fins e de questionar os métodos aplicados.

---

[10] Para Kant (2005), o esclarecimento (*Aufklärung*) consiste na passagem do indivíduo do estado de “menoridade”, da qual ele próprio é culpado, para o de “maioridade”, que corresponde ao uso de seu entendimento (razão) sem a direção de outro indivíduo.

“Perdida sua autonomia, o pensamento não se aventura mais a compreender o real livremente e por sua conta. [...] Ele tende espontaneamente a comportar-se como se a todo instante devesse demonstrar sua utilidade” (ADORNO, 2008d, p. 192).

Vale ressaltar que as críticas de Adorno (1995c) não são direcionadas à técnica em si. O questionamento se direciona a um tipo específico de racionalidade dominante, da qual a sociedade capitalista faz parte, utilizando-se da técnica para dominar e manipular as relações humanas. A racionalidade instrumental tanto utiliza a técnica quanto se identifica com ela. Nesse sentido, para Adorno (1995c), racionalidade instrumental se torna problemática, pois volta-se para suas finalidades, não considerando o bem-estar dos indivíduos.

O pensamento instrumentalizado intervém diretamente nos hábitos e costumes do homem, orientando seu comportamento. A condição de um ser crítico vai sendo substituída pela exigência de um ser tecnicamente preparado e socialmente adaptado. A capacidade de adaptação ao modelo de sociedade estabelecida tem levado “[...] as pessoas a aceitarem com menor ou maior resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculta à força como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma” (ADORNO, 1995g, p. 178).

Quanto mais a existência humana encontra-se subordinada às exigências de sua conservação, mais os indivíduos se tornam propensos à alienação; não somente à alienação do sujeito para com o objeto, mas também, à alienação do sujeito para com o outro sujeito. Contraditoriamente, o esforço realizado pela racionalidade para libertar o homem do pensamento mítico acabou por aprisioná-lo na sua própria lógica.

A ciência mitificada busca explorar o complexo mundo real a ser ordenado, classificado, unificado pela lógica formal e traduzido pela matemática e, dessa forma, permite a explicação, a previsão e o controle. “No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18). Ao recusar o uso de conceitos que extrapolem a redução técnica, enquadrando-os nos critérios de cálculo e utilidade, a ciência positivista se instituiu como a única alternativa de formalização da razão.

O projeto de universidade moderna estrutura-se no sentido de validar a crença no poder da razão técnico-científica, como única e legítima fonte de

autoridade pela qual seria alcançado o progresso definitivo da sociedade. A ideia de conhecimento útil e pragmático, próprios da racionalidade instrumental, tem dominado os currículos dos cursos, inviabilizando o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, empobrecendo as possibilidades de compreensão da realidade, a qual é sempre complexa.

Chauí (1980) alerta que os problemas enfrentados pela universidade se devem, entre outras coisas, ao fato de, cada vez mais, ela privilegiar o conhecimento instrumentalizado em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico.

> Na medida em que a Universidade incorpora a atitude anti-reflexiva apoiada no ‘já sabido’, ‘já feito’ e ‘já proferido’ admite a inutilidade do pensamento e da reflexão na compreensão do real, levando à crença na possibilidade de passar imediatamente à sua transformação, porque já existiria, pronta e acabada, a explicação definitiva – uma ciência, costuma-se dizer – à espera de aplicação" (CHAUÍ, 1980, p. 49).

A ausência da autorreflexão crítica conduz o pensamento à absolutização dos fatos e à reificação da ordem existente. Consequentemente, a universidade passa a operar sob os determinantes do capital, reduzindo suas funções ao fornecimento de mão de obra qualificada, esvaziando a possibilidade de formação. Essa prática típica da razão instrumental coaduna com os objetivos da Indústria Cultural, servindo-lhe de subsídio, no sentido de fornecer assistência racional e técnica, tal como os autores abordam: “[...] a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42).

2.2. Universidade e a formação enquanto objeto da Indústria Cultural

O termo *Indústria Cultural* foi elaborado por Adorno e Horkheimer e publicado na *Dialética do Esclarecimento* em 1947, para se referir ao processo de mercantilização da cultura e de criação de padrões homogeneizantes, com o objetivo de sustentar a ideologia dominante (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). As premissas principais do conceito ainda estão presentes e, portanto, mantêm sua relevância no tocante à crítica das condições sociais que têm provocado prejuízos no processo de formação da sociedade e, em particular, na educação.

O processo de mercantilização do ensino superior brasileiro mostra a atualidade desse conceito. A indústria educacional denota, do ponto de vista de sua definição, um mecanismo no qual o capital (investimento financeiro) invade o processo formal de ensino-aprendizagem, submetendo a educação e, em sentido mais específico, o próprio fazer pedagógico, às leis de mercado e, portanto, às suas leis de valor e lucro. Assim, escolas, faculdades, universidades, alunos e professores tornam-se parte do complexo empresarial dominado por grandes corporações privadas, as quais se transformam em verdadeiras agências comercializadoras de conhecimento.

A crescente procura pelo acesso ao ensino superior, por parte da sociedade, a qual visualiza nesse nível de ensino uma possibilidade de ocupar postos de trabalho mais rentáveis e melhores condições econômicas e sociais, tem-no colocado como objeto de desejo do mercado. Pucci e Zuin (1993, p. 54) alertam que "[...] a Indústria Cultural não se cansa de lograr os seus afoitos consumidores em suas promessas de felicidade e de realização pessoal". Nesse contexto, os meios de comunicação são instrumentos utilizados pela Indústria Cultural para seduzir e induzir o indivíduo ao consumo.

> [...] A indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige, as massas não são, então o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório da maquinaria. O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto (ADORNO, 1986b, p. 93).

A propaganda engana os indivíduos ao prometer a posse dos atributos que supostamente são dos produtos, isto é, que as qualidades dos produtos semiculturais serão adquiridas pelo consumidor no ato da compra. "Seu produto não é de modo algum um estímulo, mas um modelo de modos de reação a estímulos inexistentes" (ADORNO, 2008e, p. 197). A felicidade prometida, no entanto, não se efetiva, já que a satisfação é apenas momentânea, mas, mesmo assim "a indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 130).

Para os frankfurtianos, uma sociedade administrada não se refere apenas à homogeneização dos produtos do mercado, mas também à convergência e adequação dos desejos, necessidades e comportamentos dos homens à lógica do

capital (SEVERIANO; BENEVIDES, 2011). Resultando numa cultura reificada e adulterada, fabricada em moldes padronizados e ofertada como mercadoria. Desse modo, a indústria cultural dissemina a pseudoformação na medida em que “[...] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1996, p. 8).

No caso das universidades públicas, embora os mecanismos utilizados sejam diferentes daqueles empregados pelas instituições privadas, é crescente a pressão governamental para que essas instituições sociais, que não visam ao lucro, se transformem em organizações sociais administradas, de forma semelhante à de uma empresa capitalista. Conforme Santos (2010) tem alertado, esse mecanismo tem sido implementado em dois níveis:

> O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes (SANTOS, 2010, p. 12).

Com isso, o processo formativo deixa de ter sua dinâmica pautada pelo desenvolvimento do pensamento crítico, para ser absorvido pela lógica econômico-lucrativa tornando-se prisioneiro de suas exigências. Fica evidente com isso a existência de uma subordinação do sentido da formação cultural (*Bildung)* e dos princípios de uma educação emancipatória à lógica da indústria educacional. Assim, consolida-se o projeto da ideologia dominante cuja finalidade explícita consiste em manipular o conhecimento de modo a convertê-lo em mercadoria rentável e conservar a sociedade de consumo.

Ao descrever os efeitos da Indústria Cultural na arte, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que o potencial mercadológico presente na obra de arte não é novo, para os autores a novidade ocorre quando toda a autonomia é desprezada passando a ser exclusivamente mercadoria. Considerando que a sociedade é administrada pelo capital, não poderíamos ignorar que a educação também se torna passível de comercialização. Todavia, assim como na obra de arte, o que se

percebe no caso da universidade é a crescente tentativa de asfixiar seu potencial crítico. Esse cenário não só compromete a formação dos estudantes, mas também fragiliza duplamente a formação dos professores, visto que todos os docentes universitários frequentaram o ambiente acadêmico enquanto alunos.

Aos poucos, a universidade vai assimilando a forma da organização empresarial, baseada nos princípios de utilidade social, de prestação de serviços, comprometida com seu funcionamento e operacionalização. Diante dessa realidade, a universidade se torna um meio para a obtenção de fins específicos, passando cada vez mais a se assemelhar à empresa capitalista, cenário no qual a autonomia passa a ser vista como liberdade da universidade para captação de recursos[11].

Nesse contexto, o professor, enquanto intelectual, se converte no acadêmico produtivista, indiferente às lutas sociais, as quais passam a ser consideradas ineficazes. A razão instrumentalizada procura instituir na universidade a ideia de um trabalho útil que se adapta às exigências de produção, tornando os próprios professores sujeitos a esse processo e transformando-os em vendedores de sua força de trabalho. Assim, a docência se reduz à transmissão superficial de conhecimentos, direcionada para habilitar os estudantes e promover sua inserção no mercado de trabalho.

O encantamento pelos recursos tecnológicos a que se deixam levar profissionais da educação, de certa forma, pela degeneração do pensamento reflexivo, provoca ameaças ao conteúdo crítico e emancipado do processo formativo em razão de sua determinação social e da própria padronização e embrutecimento do pensamento. Nesse contexto, a autoridade pedagógica, em específico, assim como toda a atividade do homem moderno, transforma-se em mera técnica ou aplicação de conhecimentos produzidos, atendendo à necessidade social de aumento da eficiência, da demanda de qualificação profissional e dos padrões de consumo (OLIVEIRA, 2019).

---

[11] Como exemplo, podemos citar o projeto de lei que busca instituir o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE, elaborado pelo MEC em 2019, sem a participação das instituições. De acordo com a minuta, o programa tem por finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior, por meio de parceria com organizações sociais e de fomento à captação de recursos próprios. A maioria das instituições se mostrou desfavorável, pois o programa afronta diretamente a autonomia administrativa e de gestão das Instituições Federais, além da tentativa de privatização do sistema público de ensino, pesquisa e extensão.

A atual sociedade de consumo concebida pela Indústria Cultural e suas práticas de apelo à felicidade, veiculadas pelos meios de comunicação, cada vez mais eficientes, tem transformado a educação na universidade em mais “um produto banal que serve apenas de ponte de acesso à conquista de outros produtos, tirando-lhe sua função de emancipar, de fazer pensar, de atuar criticamente, impedindo os homens de se voltarem para a contradição e a resistência” (PEREIRA, 2015, s/p).

A partir dos escritos de Adorno, observamos que um caminho possível para combater esses efeitos, seria o de possibilitar que a educação universitária fosse voltada para a resistência e para a transgressão. Assim, poderemos tentar impedir que o sistema capitalista elimine as diferenças, fortalecendo a intolerância e o preconceito. Contudo, é importante considerar que a universidade também é conservadora, que ainda privilegia um tipo de conhecimento asséptico, responsável pela exclusão de diversos sujeitos do ambiente acadêmico.

Por certo, precisamos atentar para os delineamentos que a pseudoformação vem adquirindo com a inserção, cada vez mais intensa, da tecnologia e do capitalismo global em todas as esferas sociais, inclusive na universidade. Por isso, a importância de priorizar um projeto educativo voltado à realização de experiências formativas, que contribua para a análise crítica sobre a realidade que nos rodeia.

2.3. Adaptação, resistência e transgressão na universidade

A educação vigente reflete a ideologia da dominação presente na realidade social e, por conseguinte, a reproduz. Também é verdade que as possibilidades de emancipação se encontram cada vez mais aprisionadas no momento adaptativo, no qual os sujeitos são estimulados a se subordinarem às circunstâncias tal qual se apresentam, aceitando os fatos sociais com certo grau de conformismo e, inclusive, banalizando as injustiças sociais.

Entretanto, mesmo que a educação esteja mais propensa a manter essa realidade, não podemos nos deixar capturar por um determinismo social, pois assim como as demais instituições sociais, a universidade não está destinada a continuar no momento adaptativo. As possibilidades de mudanças no contexto histórico-social, e a inexistência de um controle absoluto dos sujeitos configuram-se em uma esperança de que ainda existem maneiras de atenuar os obstáculos à emancipação.

Não podemos desconsiderar que no processo educativo a adaptação à realidade vigente não deve ser rejeitada. Contudo, ressaltamos que o momento adaptativo da formação não pode negligenciar a necessidade de realização da reflexão crítica, que também é fundamental, inclusive para o processo adaptativo. Se a adaptação não permite a reflexão crítica, desconsiderando a resistência e a possibilidade de transgressão, então significa o mesmo que validar a pseudoformação e a barbárie como condições inevitáveis.

Ainda que a formação seja um compromisso da educação, destacamos que particularmente ela não conseguirá modificar o estado social de semicultura. “O conhecimento dos abusos sociais da pseudoformação confirma que não é possível mudar isoladamente o que é produzido e reproduzido por situações objetivas dadas que mantêm impotente a esfera da consciência” (ADORNO, 2010, p. 37). Por outro lado, seria um engano desprezar qualquer tentativa de intervenção na realidade em virtude do processo de propagação da semicultura. Ao invés disso, a defesa prioritária da resistência e transgressão torna-se cada vez mais necessária.

Assim, as variadas formas de resistência realizadas de modo conjunto nas diversas esferas da sociedade, são os meios mais adequados para combater os elementos que impedem a formação. Nesse contexto, a universidade desempenha um papel crucial que não deve ser negligenciado, sob pena de contribuir para o retorno de Auschwitz. “Quem não lhe impõe resistência torna-se literalmente culpado de uma repetição [...]” (ADORNO, 1995a, p. 36).

Apesar dos limites e contradições, historicamente a universidade ainda pode ser considerada um espaço democrático de formação e resistência e, portanto, de contestação e transgressão da realidade vigente que reproduz a barbárie. Dessa forma, se aproxima do sentido da resistência atribuída aos frankfurtianos como “[...] denúncia dos mecanismos e processos sociais que produzem consciências reificadas e relações sociais fetichizadas” (PUCCI; ZUIN, 1999, p. 113).

A universidade tem potencial para ser uma verdadeira arena de contestação e transformação da lógica existente. Insistir no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo como balizador da resistência e transgressão, configura uma postura de indignação diante dos efeitos danosos da pseudoformação e seus mecanismos, tais como a razão instrumental e a Indústria Cultural. “Aquele que pensa, opõe resistência; é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza” (ADORNO 1995l, p. 208).

Em contrapartida, assim como a adaptação, também não devemos absolutizar a resistência, para que também a pseudoformação não seja fortalecida. A educação, portanto, parece inevitavelmente se constituir em um processo dialético, pois deve incluir momentos não apenas de adaptação, mas ainda de resistência. Necessitamos desenvolver mecanismos de adaptação para a sobrevivência, entretanto, essa adesão não deve ocorrer de forma automática. Sendo assim, não basta que a resistência possua o caráter crítico, pois ela também precisa levar à transgressão, ou seja, apresentar possíveis alternativas que se direcionem a uma práxis que objetive a transformação.

Considerando que o conceito de resistência abrange várias possibilidades de oposição às condições vigentes, podemos argumentar, a partir de Adorno (1995a), a elaboração do passado como uma possível forma de estimular a primazia da resistência, e, com isso, a formação emancipatória. Elaborar significa desconstruir o fascínio do passado por meio da consciência crítica, revelando as razões que levaram determinados indivíduos a cometerem atrocidades, buscando conscientizar a geração do presente e do futuro para não mais reproduzirem os mecanismos regressivos.

> [...] introduzir alguém ao passado de sua cultura, é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituínte. Há formação quando há obra do pensamento e há obra do pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2003, p. 12).

A própria necessidade de Adorno justificar a exigência de que *Auschwitz* não mais ocorra, demonstra que, mesmo com “toda monstruosidade ocorrida” (ADORNO, 1995d, p.119), as causas que conduziram às atrocidades do passado, como por exemplo a falta de empatia, ainda estão presentes na estrutura social. Por isso, podemos afirmar que o passado vive no presente, e que, conforme nos alerta Adorno, “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, 1995a, p. 49).

Na obra *Eichmann em Jerusalém:* um relato sobre a banalidade do mal**,** publicado em 1963**,** Hannah Arendt descreve o julgamento de Eichmann, um oficial nazista que cuidava da logística e transporte de milhões de judeus para os campos de concentração. Dentre as acusações que recaíam sobre ele estava sua participação direta em uma estrutura ampla de extermínio de seres humanos – particularmente o povo judeu.

Nas palavras de Arendt (1999, p. 104-105), Eichmann, "sequer nutria ódio pelos judeus ou era um antissemita fanático pelos ideais de seu partido". A filósofa chega a afirmar que, inclusive, ele "comentou que foi ajudado por uma família judia influente" quando esteve desempregado, antes de se filiar ao partido nazista. Esse fato demonstra que além da obediência indiscriminada às leis, ele apresentava uma total indiferença pelas vítimas.

No decorrer do julgamento, Arendt percebia que "quanto mais se ouvia Eichmann, mais óbvio ficava que sua incapacidade de falar estava intimamente relacionada com a sua incapacidade de pensar, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa" (ARENDT, 1999, p. 62). Havia uma superficialidade no agir em detrimento da faculdade de pensar, a qual lhe permitiria refletir sobre as ações e suas implicações.

A incapacidade de refletir criticamente o levou a uma postura superficial, em nenhum momento ele questionou as razões do extermínio, ao mesmo tempo em que também não se julgava responsável por tais atos. Eichmann se colocou como um cumpridor de tarefas, uma peça de uma engrenagem em uma sociedade em profunda deformação, que reduz o sujeito à condição de objeto do sistema.

Portanto, é imprescindível reafirmar que *Auschwitz* não foi resultado de circunstâncias que resultaram em uma fatalidade histórica, e que não foi produzida apenas pelas condições subjetivas. Na visão de Adorno, "[...] a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física" (ADORNO, 1995f, p. 159).

Considerando que as condições ainda perduram, podemos reiterar que elaborar o passado significa não subtrair os fatos da memória, buscando compreender por que, como e em que circunstâncias os fatos ocorreram. Nesse sentido, a elaboração do passado fomentado durante o processo educacional seria,

portanto, um componente estratégico para reforçar o potencial emancipador da resistência e transgressão no processo de formação do indivíduo.

A experiência formativa também desempenha um papel de extrema relevância no que se refere à primazia da resistência. A realização da experiência implica na razão esclarecedora, na consciência que se efetiva na práxis, ou seja, que é capaz de compreender a realidade, mas que não se limita à aceitação passiva, pois tem como objetivo a transformação social (OLIVEIRA, 2016).

A experiência[12] exige a abertura para a diferença, para o não idêntico. Contudo, isso só é possível quando tanto o sujeito quanto o objeto não são desconsiderados nem absolutizados. Quer dizer, ela é oposta ao pensamento uniforme na medida em que o sujeito, ao se confrontar com algo novo, consegue fortalecer a sua própria individualidade e liberdade sem negar o outro, sem degradar o diferente. No texto *Educação após Auschwitz*, Adorno apresenta as possíveis consequências da indiferença:

> […] se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, executando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito (ADORNO, 1995d, p. 132).

Logo, o não idêntico também teria o caráter de resistência, pois representa o oposto do já estabelecido no contexto social que vigora. Em uma sociedade capitalista, a primazia da adaptação está relacionada à expropriação da individualidade e à padronização dos indivíduos.

> Afinal, o que é isto, esta inaptidão à experiência? [...] Todas essas coisas não seriam simplesmente uma ausência de funções ou possibilidades. Mas elas seriam provenientes de um antagonismo em relação à esfera da consciência. [...] Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem, isso dificultaria sua orientação existencial. [...] Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas (ADORNO, 1995e, p.149-150).

O indivíduo indiferente certamente não será capaz de fazer experiências, pois em certa medida, a experiência também corresponde à possibilidade de superação da indiferença. Por fim, embora os fatores psicológicos precisem ser considerados, a

[12] O conceito de experiência, bem como as suas condições e possibilidades de efetivação, são aprofundados no capítulo 4.

educação também deve preparar para o encontro com o particular, enquanto condição para a superação da indiferença e do preconceito.

2.4. O preconceito à pessoa com deficiência: expressão do empobrecimento da experiência

> Imagine-se, agora, um homem privado não apenas dos seres queridos, mas de sua casa, seus hábitos, sua roupa, tudo, enfim, rigorosamente tudo que possuía; ele será um ser vazio reduzido a puro sofrimento e carência, esquecido de dignidade e discernimento – pois quem perde tudo, muitas vezes perde também a si mesmo; transformado em algo tão miserável, que facilmente se decidirá sobre a sua vida e sua morte, sem qualquer sentimento de afinidade humana, na melhor das hipóteses considerando puros critérios de conveniência. Ficará claro, então, o duplo significado da expressão "Campo de extermínio", bem como o que desejo expressar quando digo: chegar no fundo. [...] Sabemos de onde viemos; as lembranças do mundo de fora povoam nossos sonhos e nossas vigílias; percebemos com assombro que não esquecemos nada; cada lembrança evocada renasce à nossa frente, dolorosamente nítida. Não sabemos, porém, para onde vamos. Talvez sobrevivamos às doenças e escapemos às seleções, talvez aguentemos o trabalho e a fome que nos consomem, mas e depois? Aqui, longe (por enquanto) das blasfêmias e das pancadas, podemos retornar dentro de nós mesmos e refletir, e torna-se claro, então que voltaremos. Viajamos até aqui nos vagões chumbados; vimos partir rumo ao nada nossas mulheres e nossas crianças; nós, feito escravos, marchamos cem vezes, ida e volta, para a nossa fadiga, apagados na alma antes que pela morte anônima. Não voltaremos. Ninguém deve sair daqui; poderia levar ao mundo, junto com a marca gravada na carne, a má nova daquilo que, em Auschwitz, o homem chegou a fazer do homem. (LEVI, 1988, p. 33; 77-78).

O longo fragmento acima compõe um dos relatos mais contundentes do sobrevivente e escritor judeu Primo Levi, sobre o cotidiano das atrocidades vivenciadas no maior campo de extermínio construído pelo homem com a finalidade de realizar a aniquilação em massa de judeus, ciganos, homossexuais, pessoas com deficiência, mendigos, dissidentes políticos e prisioneiros de guerra. O testemunho de Primo Levi é um importante documento histórico a partir do olhar da vítima, o que inviabiliza qualquer possibilidade de refutar, relativizar ou minimizar "uma das experiências mais monstruosas da história universal" (BENJAMIN, 2010, p. 73),

Como um exímio narrador, Primo Levi escava suas memórias de Auschwitz e recorre ao acervo de experiências de vida, tanto suas como as experiências relatadas pelos outros prisioneiros. Como afirma Benjamin (1987), "é o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do passado soterrado deve agir como um

homem que escava" (BENJAMIN, 1987, p. 239). A força da narrativa de Levi o afasta da condição de alguém que apenas relata os fatos, pois, ao narrar as marcas deixadas pela sua experiência, o autor também oferece às futuras gerações a possibilidade de escavar o passado, atualizar os acontecimentos e evitar que Auschwitz se repita.

A banalização da morte, a crueldade da fome e a realização de trabalhos pesados aos quais os prisioneiros eram submetidos pelos carrascos demonstram o nível de deteriorização da humanidade presente nos algozes e em suas vítimas, e justifica o título do livro: *É isto um homem?* Ao narrar os acontecimentos, Levi aponta uma progressiva perda de aura, análogo ao fenômeno apresentado por Benjamin (1994a) no ensaio sobre Baudelaire:

> Essas centenas de milhares de todas as classes e posições, que se empurram umas às outras, não são todos seres humanos com as mesmas qualidades e aptidões, e com o mesmo interesse em serem felizes?... E, no entanto, passam correndo uns pelos outros, como se não tivessem absolutamente nada em comum, nada a ver uns com os outros; e, no entanto, o único acordo tácito entre eles é o de que cada um conserve o lado da calçada à sua direita, para que ambas as correntes da multidão, de sentidos opostos, não se detenham mutuamente; e, no entanto, não ocorre a ninguém conceder ao outro um olhar sequer (BENJAMIN, 1994a, p.114-115).

Ambos os processos, de dissolução da aura apresentada por Benjamin e da deteriorização humana descrita por Levi, revelam os traços de uma individualidade perdida, seja no anonimato na multidão, na numeração tatuada no corpo das vítimas ou na suástica gravada nas roupas dos algozes. O sistema nazista foi arquitetado de modo a transformar as vítimas nas responsáveis pelas mazelas sociais e econômicas enfrentadas pela sociedade alemã da época, potencializando a hostilidade, anulando a possibilidade de empatia e impedindo a realização de experiência, resultando em atitudes preconceituosas que culminaram em barbárie.

A distorção da percepção da realidade do preconceituoso expressava uma relação de superioridade e hierarquização de um grupo em relação a outro. Como ressalta Crochik, "por deturparem a realidade, ocultando aquilo que gera a desigualdade, os estereótipos servem de justificativa para a dominação. Como tal, tornam natural uma situação de opressão" (CROCHIK, 1995, p. 27). Nesse ambiente de subjugação, como forma de manutenção do *status quo*, a figura do alemão era colocada como superior e, como forma de ressaltar a inferioridade, os judeus eram

retratados por meio de estereótipos pejorativos e discriminatórios, sendo considerados seres gananciosos, amantes do dinheiro, enganadores e inimigos da nação.

Portanto, os estereótipos atribuídos revelam mais sobre o pensamento e sentimentos de parte do povo alemão do que sobre os judeus. “O preconceito diz mais respeito às necessidades do preconceituoso do que às características de seus objetos, pois cada um desses é imaginariamente dotado de aspectos distintos daquilo que eles são” (CROCHIK, 1995, p. 14). Mesmo em situações nas quais as vítimas carregam no corpo a marca da diferença, como no caso das pessoas com deficiência, os sentidos atribuídos buscam anular o objeto, caracterizando a diferença não como um aspecto da diversidade humana, mas como um traço desviante do padrão estabelecido, servindo como um salvo-conduto para desumanizá-lo.

Os mecanismos psíquicos do sujeito predisposto ao preconceito não conseguem diferenciar seus pensamentos e sentimentos daqueles pertencentes aos outros, projetando nestes os impulsos e desejos que não assume como seus. Embora Horkheimer e Adorno (1985) considerem a projeção um mecanismo necessário para a percepção e diferenciação entre sujeito e objeto, quando realizada de maneira desordenada, resultará na anulação do objeto. Por outro lado, quando ocorre uma adesão à realidade de forma irrefletida, omitindo-se a projeção, acontece a anulação do próprio sujeito.

Contudo, como afirma Crochík (1995), o indivíduo não nasce preconceituoso; a maneira como os indivíduos se relacionam e como internalizam as representações sobre o objeto decorrem do processo de socialização, mediado pela cultura.

> [...] o indivíduo é produto da cultura, mas dela se diferencia por sua singularidade. Quando o indivíduo não pode dela se diferenciar, por demasiada identificação, torna-se o seu reprodutor, sem representar ou expressar críticas que permitiriam modificá-la, tornando-a mais justa; se o indivíduo somente se contrapõe a ela, não se reconhecendo nela, coloca a própria possibilidade da cultura em risco (CROCHÍK, 1995, p. 15).

Ainda segundo o autor, as duas situações demonstram a ausência de autonomia da consciência e espontaneidade da experiência. Na primeira situação, porque ao aderir de maneira irrestrita à cultura sem qualquer tipo de reflexão, o indivíduo demonstra sua incapacidade de experimentar e interpretar os objetos que

da cultura provêm. Já na segunda situação, ao se fechar na sua concepção preconcebida da realidade, ele atesta sua própria dificuldade em conceber a influência da cultura para seu desenvolvimento, desconsiderando que o juízo que possui sobre si mesmo e sobre os outros decorrem dela.

Em uma sociedade administrada, a percepção do indivíduo não é mais oriunda dele e nem precisa sê-lo, já que a própria Indústria Cultural oferta uma variedade de respostas imediatas que na sua essência descartam a reflexão sobre outras possibilidades de vida que divirjam do padrão estabelecido. A velocidade das mudanças dificulta que o sujeito consiga pensar por si mesmo e perceba as nuances e complexidades do objeto. A supressão do tempo para a reflexão e para a experiência favorece explicações simplificadas e facilmente assimiláveis.

A racionalidade tecnológica busca simplificar a compreensão do mundo e das relações humanas por meio de clichês introduzidos pela Indústria Cultural os quais impossibilitam a reflexão e a experiência. “O pensamento por meio de clichês – que fragmenta o mundo em bom e mau, perfeito e imperfeito, útil e inútil – provém da própria realidade que se organiza de forma binária, classificatória, esquemática” (CROCHIK, 1995, p. 24). Ou seja, essa forma de pensar pode favorecer o funcionamento do modelo de produção, mas em nada contribui para os processos civilizatórios.

Nesse sentido, não só a percepção do sujeito não pode ser determinante sobre a realidade do objeto, mas também a forma como o sujeito percebe o objeto não pode ser abolida. Pois ao se confrontar com uma situação nova, o sujeito irá recorrer aos conhecimentos prévios para formar um conceito sobre o objeto. Entretanto, nesses conhecimentos também existem preconceitos que foram transmitidos através das gerações anteriores por meio da cultura e que foram incorporados sem qualquer questionamento sobre sua racionalidade. O paradoxo é que muitos dos preconceitos encontraram suas bases de sustentação na própria ciência como, por exemplo, na eugenia e na teoria da evolução[13].

[13] Nascida na Inglaterra no século XIX e posteriormente estendida aos Estados Unidos e à Alemanha nazista no século XX, a eugenia constituiu-se em um conjunto de ideias que visavam à purificação e ao melhoramento racial. Atrelada à teoria evolucionista, enfatizava a seleção natural e a eliminação dos mais fracos, também chamados de inferiores, como forma de desenvolver e manter as denominadas raças superiores (MACIEL, 1999).

Vale ressaltar que nem todo conceito preconcebido pode ser considerado preconceito. O preconceito surge com a fixidez de conceitos prévios que dificultam a possibilidade de ocorrer experiência. “Quando o objeto é inteiramente reduzido ao já conhecido, o conceito não se modifica e nem tampouco o indivíduo que o porta; quando esses pré-conceitos estão ausentes na experiência, o objeto não pode ser compreendido” (CROCHIK, 1995, p. 32).

Em uma cultura que tem se voltado para a adaptação, na qual a valorização da força e a supressão da fragilidade são impostas como forma de sobrevivência, as estruturas psíquicas do indivíduo tendem a fortalecer o preconceito. No modelo de desenvolvimento que a civilização adotou, não se admitem limitações nem imperfeições, a figura da pessoa com deficiência remete à incompletude humana, uma condição que não pode ser admitida.

> O corpo marcado pela deficiência, por ser disforme ou fora dos padrões, lembra a imperfeição humana. Como nossa sociedade cultua o corpo útil e aparentemente saudável, aqueles que portam[14] uma deficiência lembram a fragilidade que se quer negar. Não os aceitamos porque não queremos que eles sejam como nós, pois assim nos igualaríamos. É como se eles nos remetessem a uma situação de inferioridade. Tê-los em nosso convívio funcionaria como um espelho que nos lembra que também poderíamos ser como eles. Esse potencial, que é real, em vista das trágicas mudanças que nos podem ocorrer, é que nos faz frágeis, uma vez que queremos ser sempre completos e constantes (SILVA, 2006, p. 427).

Em uma racionalidade na qual os indivíduos são, continuamente, submetidos a um contexto de formação cujo objetivo consiste na preparação de sujeitos competitivos, eficientes, produtivos, de modo a atender à lógica do capital, ocultando as relações de produção, tudo que remete à limitação humana precisa ser distanciado. Dessa forma, com o propósito de evitar a angústia, Crochik (1995) afirma que o sujeito preconceituoso recorre aos estereótipos produzidos pela cultura, caracterizando a pessoa com deficiência como anormal, inválida, incapaz, inútil, inferiorizando, estigmatizando, evitando-se o contato e, buscando transmitir a impressão do quanto não nos assemelhamos a ela.

Embora o contato com o objeto seja importante na formação do indivíduo para que ele possa se diferenciar, estudos que consideraram essa hipótese (HORKHEIMER; ADORNO, 1978b; CROCHÍK, 2000) mostraram que, em condições apropriadas, o contato do preconceituoso com sua vítima pode reduzir ou eliminar o

[14] Por se tratar de uma citação direta o termo foi mantido. Contudo, atualmente o termo utilizado é pessoa com deficiência.

preconceito. Todavia, os estudos também demonstraram que o preconceito pode ser formado tanto na ausência como no contato com o objeto. Se o preconceituoso não tiver a possibilidade de experiência e reflexão, elementos estruturantes na constituição do indivíduo, apenas o contato com o objeto será insuficiente.

A experiência deixa marcas, pois desafia o indivíduo a se confrontar com o medo do contato com o diferente, com o receio de ser discriminado e com os riscos inerentes de vivenciar situações novas que não estão a priori sob seu controle. Porém, por estarmos tão adaptados a uma cultura de vidro[15], nos tornamos cada vez mais pobres de experiência. Lamentavelmente, o próprio Benjamin (2006) alerta que isso não significa que as pessoas estejam ávidas pelos desafios de uma nova experiência; contrariamente, "o que elas desejam é libertar-se das experiências, anseiam por um mundo em que possam afirmar de forma tão pura e clara a sua pobreza" (BENJAMIN, 2006, p. 77).

Diante dessa constatação, o preconceito não só confirma a nossa pobreza de experiência como também sinaliza que continuamos caminhando a passos largos rumo à barbárie. E nessa crescente falta de empatia, na qual negar a dignidade do outro é também abdicar da própria, podemos ainda repetir a pergunta proferida por Primo Levi: "É isso um homem?".

[15] A expressão "cultura de vidro" foi criada por Benjamin ao se referir a um tipo de cultura que embora seja considerada moderna e avançada, assim como o vidro, não permite deixar marcas, ou seja, dificulta a realização de experiência. Como afirma o autor no texto *Experiência e Pobreza*: "Não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura. O vidro é em geral inimigo do mistério. É também o inimigo da propriedade" (BENJAMIN, 1987, p. 117).

3. A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

A história da universidade tem evidenciado uma política de ingresso que refletiu em diferentes momentos históricos a maneira como a sociedade selecionou e categorizou determinados sujeitos que poderiam fazer parte desse contexto. De acordo com Chauí (2003):

> A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Como instituição social, a universidade carrega a tensão da contradição e do conflito presente na sociedade e, portanto, reproduz as práticas segregadoras, pelas quais pessoas com características diferentes são discriminadas e estigmatizadas. Ao reivindicar o direito de acesso e permanência na universidade, a todo tempo a pessoa com deficiência se confronta com um padrão de “normalidade”, que nega a incompletude natural dos sujeitos, em favor de uma pseudoigualdade que põe no mesmo nível atributos intelectuais e físicos.

Essa incompletude não nos torna inferiores, pelo contrário, nos permite ter a consciência de nossas limitações e dependência, avançando enquanto civilização. Na crônica *O que Pedro Bloch me disse*, de Clarice Lispector, publicada originalmente no *Jornal do Brasil* em 1973[16], por meio de sua escrita profundamente intimista, a autora reafirma e apresenta o potencial dessa incompletude:

> [...] Sou coletivo. Tenho o mundo dentro de mim. Acho que todo ser humano tem uma dimensão universal, única, insubstituível. [...] Mas não sou completo, não. Completo lembra realizado. Realizado é acabado. Acabado é o que não se renova a cada instante da vida e do mundo. Eu vivo me completando nos outros, mas falta um bocado (LISPECTOR, 1999, p. 202).

Nessa direção, o poema *A maior riqueza do homem*, de Manoel de Barros, corrobora com o pensamento da autora ao afirmar que “A maior riqueza do homem é

[16] A autora escreveu um conjunto de crônicas que foram publicadas no perído entre agosto de 1967 e dezembro de 1973 no *Jornal do Brasil*, sendo posteriormente reunidas no livro *A Descoberta do Mundo*, publicado em 1984.

a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado”[17]. A incompletude nos torna sujeito único e inacabado, com o potencial de vivenciar experiências. E nesse aspecto a universidade tem um papel primordial e pode transgredir os seus próprios limites ao propiciar condições para que ocorra a inclusão de diferentes sujeitos nesse espaço de conhecimento.

Este capítulo tem como objetivo compreender como se configuram a compreensão dos termos inclusão, exclusão e igualdade no ensino superior, em um sistema administrado pelo capital. Além disso, apresentamos os instrumentos jurídico-institucionais e normativos que visam garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

3.1. A lógica da inclusão numa sociedade capitalista

Na obra *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, Horkheimer *(*1989) apresenta as características da teoria crítica em oposição à teoria tradicional, cujos fundamentos estão alicerçados nos princípios positivistas. A teoria crítica questiona a relação entre o objeto de pesquisa científica e a sociedade, tomada como objeto de estudo científico, da forma como aparece na teoria tradicional, na qual “as ciências são pensadas sem relação com os processos sociais” (HORKHEIMER, 1989, p. 24), e por essa razão, não é capaz de desvelar as relações de dominação e contradição existentes no interior da sociedade.

Para Horkheimer (1989), a realidade social é complexa e heterogênea, sendo necessário conhecer de modo aprofundado o desenrolar dessas relações conflituosas. Nesse sentido, a teoria crítica mantém a tarefa de compreender tal realidade e contribuir para sua superação, embora não pretenda tornar-se um receituário normativo. Sua tarefa é mostrar como se dão as relações entre os indivíduos e a sociedade em geral, relação essa que é camuflada por ideias que negam as contradições e conflitos sociais e as formas sociais de dominação (BASSANI, 2014).

Desse modo, discutimos as possibilidades de inclusão da pessoa com deficiência na universidade a partir de uma leitura crítica, levando-se em consideração a dinâmica do contexto social capitalista, o qual tem por principal

[17] Barros, M. **Retrato do Artista quando coisa**. Editora Record, 1998.

finalidade defender seus próprios interesses. Nesse sentido, partimos do seguinte questionamento: o que se considera inclusão e quais suas possibilidades em um sistema capitalista?

O processo de coisificação humana antecede o sistema de exploração do capitalismo. Na *Dialética do Esclarecimento*, Horkeimer e Adorno (1985) destacam que a instrumentalização da razão para além do domínio da natureza resultou no domínio e manipulação das relações humanas. A estrutura social está organizada para a dominação, devido ao qual a exploração do homem pelo homem se tornou a principal característica de uma sociedade administrada pelo capital.

Diante dessa lógica de pensamento, concordamos com Crochik e Crochik (2008) quando afirmam que, apesar de todo o processo alcançado, o qual poderia propiciar condições para a liberdade dos homens em relação a uma vida de sacrifícios, os avanços decorrentes desse progresso não se estenderam a todos. Nessa trajetória de desenvolvimento na qual a desigualdade social persiste, uma parcela significativa da sociedade foi abandonada pelo caminho.

É importante considerar que a estrutura social sempre se utilizou de mecanismos de exclusão e inclusão. Considerando que os mecanismos de exclusão está ligada à lógica do capital, podemos considerar que incluir significa interligar a esse mesmo princípio e não a sua suplantação. Portanto, como alerta Martins (1997), não há um movimento de exclusão empurrando as pessoas “para fora” das relações sociais. A sociedade capitalista

> [...] tem como lógica própria tudo desenraizar e a todos excluir porque tudo deve ser lançado no mercado [...]. Ela desenraiza e exclui para depois incluir segundo as suas próprias regras. É justamente aqui que reside o problema: nessa inclusão precária, marginal e instável (MARTINS, 1997, p. 30-32).

A sociedade administrada busca a inclusão de todos, mas o que parece se distinguir são os parâmetros utilizados nessa inclusão, a qual, de acordo com Martins (1997), na sociedade capitalista, será sempre marginal. Corroborando com essa ideia, Novais e Cicillini (2010) afirmam que a sociedade cria formas desumanas de participação, por meio das quais busca transformar direitos em privilégios. “Não há, portanto, exclusão permanente no mundo capitalista, embora o tipo de participação dos sujeitos ou dos grupos sociais seja bem diferenciado” (NOVAIS, 2007, p. 68-69).

A dinâmica da sociedade capitalista foi se tornando cada vez mais complexa. Nesse sentido, sempre existe a possibilidade de englobar um discurso em defesa das lutas sociais e da cidadania, procurando setorizar a discussão e transmitir a ideia equivocada de que um problema tão abrangente como a desigualdade social pode ser hermeticamente resolvido por meio de uma política educacional de inclusão, desviando-a de um foco importante da discussão. Logo, a inclusão não pode ser compreendida como um assunto separado, considerando apenas a vertente educacional (ROSS, 2002). Conforme Rodrigues (2003), “a inclusão ao nível da educação não pode ser dissociada da inclusão ao nível social mais lato. Não é possível conceber uma escola inclusiva num mar social de exclusão” (RODRIGUES, 2003, p. 9).

A relação exclusão/inclusão é inerente ao sistema capitalista e, portanto, não se trata de um erro dele, mas de um traço intrínseco ao seu processo de atuação. Todavia, não podemos negligenciar que existem no ambiente social grupos que estão em situação de inferioridade ou subordinação em relação a outro, considerado majoritário ou dominante (PAULA; SILVA; BITTAR, 2017). Essa desigualdade social impõe e expõe estes sujeitos a uma situação de vulnerabilidade na medida em que não lhes permite ou possibilita o acesso aos seus direitos sociais.

Entre os diferentes grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade, nos limitamos nesse estudo a analisar o grupo das pessoas com deficiência, embora entendamos que, respeitadas as características dos outros grupos (negros, mulheres, LGBTs, entre outros), muitas das considerações apresentadas abarcam também suas reivindicações. Entende-se, então, que a vulnerabilidade social perpassa a discussão sobre a desigualdade social, pois nos revela a essência e a dimensão dos conflitos intrínsecos à sociedade capitalista.

Portanto, em certa medida, o conceito de vulnerabilidade social avança ao dar centralidade à relação de dominação-subordinação, desviando-o do caráter superficial da relação dentro-fora tão presente na compreensão do movimento de educação inclusiva que consta na *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008a), ao afirmar que o “movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008a, p. 1).

Nesse sentido, é importante considerar que a implementação das políticas de democratização do acesso à universidade não significa a possibilidade de equidade formal dos bens culturais, tecnológicos, científicos, dentre outros. Para Freitas (2004, p. 151), “as novas formas de exclusão atuam agora dentro da escola, enfatizando o esforço pessoal do aluno em permanecer dentro do sistema escolar”. Afinal, se queremos combater e reverter o processo, é preciso considerar suas causas e não apenas seus efeitos.

Isso faz com que a discussão sobre a educação inclusiva tenha de considerar que a universidade, assim como as demais instituições sociais, faz parte de uma sociedade que reproduz a lógica da exclusão e inclusão. Além disso, também é preciso considerar que a universidade, assim como as demais instituições educacionais, de uma forma geral, tem se voltado, predominantemente, para a formação de mão-de-obra, para a defesa de práticas competitivas em uma luta constante pela sobrevivência, o que tem comprometido a formação, tanto dos estudantes quanto dos professores.

Nesse contexto, concordamos com Voltolini (2009, p. 68) quando afirma que “a questão decisiva para a política inclusiva parece residir na capacidade que ela terá ou não de tornar-se verdadeiramente oposição ao sistema do qual ela nasce”. Considerando esses limites impostos pelo sistema, no máximo, nesta sociedade, poderíamos ter a ‘inclusão marginal’, nos termos definidos por Martins (1997). Desse modo, também concordamos com Crochík (2011, p. 39) quando afirma que “da perspectiva da inclusão, é melhor ser marginalizado, ainda que nem de longe isso signifique inclusão”.

Outro aspecto importante a ser discutido se refere ao fato de que o sistema educacional ainda se organiza baseado na padronização dos estudantes, buscando maximizar o processo de ensino-aprendizagem, no qual a diferença e a subjetividade são negligenciadas. Submetido a essa lógica o sujeito vai sofrendo um processo de aniquilação de sua subjetividade. “Aquilo que a filosofia transcendental exaltou na subjetividade criadora é o cativeiro do sujeito em si, oculto para ele mesmo” (ADORNO, 1995j, p. 191). Esse “cativeiro subjetivo reproduz o cativeiro social” (ADORNO, 1995j, p. 192). Ou seja, o sujeito é incorporado na engrenagem, esvaziado de sua individualidade, “o sujeito aparece e some, é engolido pela *totalização social* do capitalismo” (SILVA, 2010, p. 60, grifo do autor).

Entretanto, mesmo considerando todas as contradições mencionadas e a necessidade de superar a lógica do sistema que gera os excluídos, o movimento de educação inclusiva representa um avanço na discussão, na medida em que aponta para a necessidade de rever e superar princípios e valores que têm orientado o contexto educacional. Portanto, as críticas não significam rejeição ao movimento, pois, assim como Adorno (1995d), consideramos que a universidade, do mesmo modo que a escola, não fortalece somente os mecanismos sociais que reproduzem a dominação social, mas também pode formar para a identificação em vez da tolerância com os mais frágeis. Como reiteram Crochik, Dias e Razera (2015, p.4):

> A identificação com os mais frágeis é possibilitada por propostas da educação inclusiva, quando esta é entendida como a acolhida de alunos que antes ou estudavam em instituições e classes segregadas ou não estudavam, ainda que se deva ressaltar que a principal ideia de educação inclusiva seja a da convivência de todos os alunos em mesmos espaços de aprendizagem, possibilitando sua diferenciação individual.

Além disso, essa discussão tem evidenciado as contradições existentes no discurso de igualdade, manifestando a fragilidade no atendimento à diversidade no ambiente universitário, o que aponta para a necessidade da construção de alternativas que busquem valorizar a diversidade e a cooperação. Embora o modelo social atue a favor do individualismo e da padronização, isso não reduz a importância da luta por uma educação que possibilite a aprendizagem de todos respeitando as diferenças.

3.2. Quando o discurso de igualdade ignora a desigualdade

As ações afirmativas, principalmente a Lei de Cotas[18], tem sido uma das principais alternativas na busca pela valorização da diversidade nas universidades. Todavia, esse mecanismo tem ocasionado controvérsias, gerando apreciações divergentes.

[18] Termo utilizado para se referir à Lei nº 12.711/2012, que determina que as Instituições Federais de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Em 2016, essa lei sofreu alteração, passando a incluir a pessoa com deficiência por meio da Lei nº 13.409/2016.

De um lado encontram-se os estudiosos que argumentam a favor de políticas de ação afirmativa, dizendo que cotas são medidas corretivas e provisórias de inclusão social. Para Queiroz (2003), esse tipo de políticas tem por finalidade promover oportunidades ou outros benefícios para pessoas ou grupos como forma de compensar e reparar ações discriminatórias sofridas ao longo de sua história. Nessa mesma direção, Carvalho (2003) destaca que essa política de ação afirmativa vem promover a diversidade nas universidades públicas, ressalvando a importância do acesso e das medidas para a permanência dos alunos menos favorecidos, o qual tornaria a universidade menos elitizada.

Por outro lado, também surgem argumentos de que esse tipo de política não incide na raiz do problema, uma vez que se constata que a educação básica pública não atende às demandas com qualidade, o que reflete nos estudantes oriundos dessas escolas no momento de ingressar nas universidades públicas, ficando excluídos em virtude da defasagem na sua formação básica. Para Chaves (2005), a política de cotas não passa de uma solução típica da visão neoliberal, visto que o Estado, incapaz de possibilitar o acesso a um bom nível de educação para toda a população, tenta amenizar esse problema com medidas paliativas, como a parcela de vagas nas universidades públicas para os grupos menos favorecidos socialmente.

Além disso, alguns posicionamentos adversos à adoção dessa política têm resultado em ações judiciais que alegam um tratamento privilegiado para uma parcela da sociedade, contrariando supostamente a Constituição Brasileira a qual, no Art. 5º, afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...].” (BRASIL, 1988). Desconsiderar esse princípio ocasionaria divisões entre os brasileiros, o que resultaria na intensificação do preconceito.

É importante considerar que várias ações afirmativas foram implementadas no Brasil desde o século passado. Particularmente após a promulgação da Constituição de 1988, ocorreu um aumento significativo da utilização desses mecanismos de correção de disparidades sociais[19], os quais não foram juridicamente questionados.

---

[19] Leis nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 e nº 8.213, de 24 de julho de 1991 que reservavam 20% para pessoas com deficiências entrarem no mercado de trabalho; a Lei 9.029, de 13 de abril de 1995 que proíbe comprovação de gravidez no mercado de trabalho; a Lei 9.504, de 30 de dezembro de 1997 que reserva vagas para mulheres nas candidaturas partidárias; a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente; a Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003, o Estatuto do

Nesse sentido, essa constatação indica que não se trata da defesa de princípios de igualdade, mas da manutenção de privilégios construídos ao longo da história no que se refere ao acesso à universidade. Se realmente estivéssemos em uma sociedade com igualdade de oportunidades, como poderíamos justificar, por exemplo, o número reduzido de pessoas com deficiência no ensino superior? Os dados do Censo da Educação Superior de 2018 mostram que apenas 0,5% do total de 8,3 milhões de matrículas no ensino superior corresponde a alunos com deficiência (BRASIL, 2019).

De modo geral, a educação sempre foi considerada um fator relevante para o desenvolvimento econômico e social. Portanto, a possibilidade de qualificação profissional em um curso superior representa a ampliação de oportunidades de acesso a condições mais favoráveis no mercado de trabalho e a possibilidade de melhorias nas condições econômicas e sociais, embora a formação universitária não se restrinja a essa finalidade[20]. Assim, a universidade pública tornou-se um espaço de disputa tendo em vista a qualidade e a gratuidade dos cursos oferecidos.

Historicamente, a forma de acesso ao ensino universitário esteve voltada para o atendimento da elite econômica e intelectual, negligenciando a desigualdade social brasileira. Como afirma Santos (2010, p. 67), “na maioria dos países os fatores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso [à universidade] uma mistura de mérito e privilégio”.

No caso das pessoas com deficiência, sua história tem sido marcada por discriminação, preconceito e principalmente pelo descaso, fenômenos que as colocaram entre os grupos de maior vulnerabilidade social, ocupando as camadas mais pobres da população. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), estudos apontam que pessoas com deficiência são mais propensas à pobreza, aumentando a possibilidade de incidência de problemas de saúde. Em todo o mundo, 20% das pessoas mais pobres têm algum tipo de deficiência e 80% das pessoas com deficiência vivem em países em desenvolvimento[21].

Idoso e Lei nº 12.288, de 20 de junho de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial (MEDEIROS; VIEIRA, 2012, p. 208-9).

[20] Conforme discutido no capítulo anterior.

[21] Informação divulgada durante a 9ª sessão da Conferência dos Estados Partes da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), realizada em 14 de junho de 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-e-fundamental-para-a-implementacao-da-agenda-2030/>. Acesso em: 27 abr. 2019.

Corroborando com esses dados, o relatório produzido a partir do estudo denominado *Modelização das Políticas e das Práticas de Inclusão Social das Pessoas com Deficiências*, desenvolvido em Portugal, no período entre outubro de 2005 e dezembro de 2007, apontou a existência de uma relação direta entre pobreza e deficiência. De acordo com o relatório,

> [...] trata-se de uma relação biunívoca, o que revela um círculo vicioso de reprodução entre a pobreza e as deficiências e incapacidades. As deficiências e incapacidades são factor de vulnerabilidade social e de empobrecimento, como foi referido, sobretudo devido ao preconceito e à discriminação que geram exclusão social. Aliás, a pobreza constitui, por si só, um factor de produção de deficiências e incapacidades (Capucha, 2005b; Barton, 1993; Oliver, 1991), dadas as características que habitualmente em si encerra: meio onde as pessoas convivem, privação económica, défices de informação, condições insalubres de vida quotidiana e de habitação, estilos de vida e padrões de consumo que envolvem comportamentos de risco, incipiência de práticas de prevenção, incidência mais significativa e persistente de problemas de saúde[...][22].

No caso brasileiro, o estudo desenvolvido por França (2014) também indica que a pobreza tem maior incidência nas famílias de pessoas com deficiência. A pesquisa apontou diferença entre gênero e deficiência no que se refere ao acesso ao mercado de trabalho. A análise revela que o mercado acolhe mais facilmente a pessoa com deficiência quando esta é do sexo masculino, especialmente, nos grupos de deficiências de maior restrição ao trabalho. Entre as estratégias potenciais para o enfrentamento do risco de pobreza, o estudo destaca o investimento de políticas públicas voltadas para a qualificação profissional e a maior inserção no mercado de trabalho.

O direito ao trabalho corresponde a uma das principais conquistas da pessoa com deficiência na luta pelo exercício da cidadania, sendo assegurado pela Lei de Cotas (Lei nº 8.213) em vigor há 28 anos, segundo a qual as empresas com mais de 100 funcionários devem oferecer um percentual entre 2% e 5% das vagas disponíveis para a contratação de pessoas com deficiência[23]. Além disso, de forma

---

[22] Disponível em: <http://www.crpg.pt/estudosProjectos/Projectos/modelizacao/Documents/Mais_qualidade_de_vida.pdf>. Acesso em: 24 abr. de 2019. p. 23.

[23] Atualmente foi enviado pelo Poder Executivo à Câmara, o projeto de lei 6.159/2019 que pretende flexibilizar a Lei 8.213, de 24 de julho de 1991. De acordo com a documento, o governo propõe duas formas alternativas à contratação de trabalhadores com deficiência. Na primeira, as empresas poderão realizar uma contribuição em dinheiro para a União, a qual seria usada para ações de habilitação e reabilitação. A segunda forma seria unir duas ou mais empresas para que, juntas, possam alcançar o coeficiente de contratação previsto na lei. Na elaboração do projeto não houve a

complementar, o Estatuto da Pessoa com Deficiência no artigo 34 “reconhece que a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, s/p).

Entretanto, a maioria das pessoas com deficiência ocupa os postos de trabalho de baixa remuneração, de acordo com a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), conforme apresentado na Gráfico 1:

Gráfico 1 - Proporção de pessoas com deficiência por ocupação[24]

Fonte: Ministério da Economia. Dados de 2017

---

participação dos principais atingidos pelas proposições apresentadas, contrariando o princípio básico da luta da pessoa com deficiência que diz: “Nada sobre nós sem nós”. O projeto representa um retrocesso na política nacional de inclusão, pois estimula as empresas a não contratarem as pessoas com deficiência buscando medidas alternativas, desconsiderando o impacto social.

[24] O gráfico mostra as 15 profissões com maior porcentagem de trabalhadores com deficiência e as 15 ocupações em que essa porcentagem é menor, isso dentre as 100 ocupações mais frequentes entre os trabalhadores do mercado formal em 2018. O gráfico está disponível em: < https://gamarevista.com.br/semana/nao-mantenha-distancia/desafios-da-acessibilidade-e-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Ainda de acordo com o RAIS de 2019, o mercado de trabalho continua a apresentar resistência na contratação da pessoa com deficiência. Entre os 46,6 milhões de empregos formais, somente 486.756 estavam direcionados a pessoas com deficiência, o que não significa que todas as vagas fossem preenchidas. Sendo São Paulo o estado com maior concentração, cerca de 154,5 mil, seguido por Minas Gerais e Rio de Janeiro (DIEESE, 2020).

No ano de 2019, houve um aumento em mais de 36 mil vínculos para estes trabalhadores, chegando a 523,4 mil, sendo a maioria desses postos de trabalho ocupados por indivíduos do sexo masculino, cerca de 63,2%. Nas contratações efetivadas no ano de 2019, o tipo de deficiência ainda continua sendo um fator importante nos critérios de seleção. Pessoas com deficiência física estão na liderança, com 45,0% das contratações, seguida pela auditiva, 17,7%, visual com 16,1%, intelectual com 9,0% e múltipla com 1,6% (DIEESE, 2020).

Quanto ao nível de escolaridade, predomina o ensino médio completo, que corresponde a 48,3% das vagas ocupadas, que somados com aqueles que possuem ensino superior incompleto e completo, chega a 60,9%. No que se refere a remuneração, o rendimento médio entre os trabalhadores com deficiência encontra-se na faixa de até dois salários mínimos (R$ 2.437,68). Contudo, quando comparado com o total de trabalhadores com vínculo formal nessa mesma faixa salarial, ainda existe uma diferença de 10,1% em 2019. A maioria dos trabalhadores com deficiência, cerca de 85,5%, estavam lotados na indústria, nas atividades ligadas à produção alimentícia, à química e aos segmentos metal mecânico e no setor de comércio e serviços, com rendimento médio nas faixas até dois salários (DIEESE, 2020).

Entretanto, embora os anos de 2018 e 2019 apresentassem um aumento de pessoas com deficiência entre os vínculos formais, o ano de 2020 tem sido extremamente difícil para esses trabalhadores. De acordo com a nota técnica publicada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), de janeiro a setembro de 2020, o saldo de fechamento de postos de trabalho para trabalhadores (as) com deficiência atingiu 21.666 vínculos formais. A indústria de transformação foi o setor econômico onde foram fechados mais postos de trabalho, com 25,7%, seguido pelo comércio (19,6%), atividades administrativas e serviços complementares (13,0%), e transportes

(12,3%). Apenas a administração pública contratou mais pessoas que demitiu no período, gerando 39 novos postos de trabalho formais nesse período.

Embora compreendamos que essa relação visa atender à lógica do capital, que busca a formação de mão de obra e a manutenção do *status* existente, o acesso à universidade pode ampliar a possibilidade de compreensão dessa lógica e o desenvolvimento de mecanismos não só de adaptação, mas também de resistência.

> A possibilidade de conhecer e reconhecer a discursiva do neoliberalismo obviamente não é suficiente para frear a força persuasiva de sua retórica. No entanto, pode ajudar-nos a desenvolver mais e melhores estratégias de luta contra as intensas dinâmicas de exclusão social promovidas por tais políticas (GENTILI, 1996, p. 16).

O processo de seleção baseado na meritocracia e na livre concorrência favorece aqueles que dispõem de condições financeiras que permitem acessar uma educação básica que melhor corresponda aos requisitos exigidos no processo seletivo. Com efeito, a ideologia da meritocracia se apoia na proposição de que todos os cidadãos são, a rigor, iguais perante a lei, ignorando o fato de que todas as pessoas não tiveram acesso aos mesmos direitos para começarem suas caminhadas individuais e que, portanto, partem de lugares diferentes nessa concorrência. Como afirmam Horkheimer e Adorno (1978c):

> [...] A cortina que se interpõe, necessariamente, entre a sociedade e a compreensão social da sua natureza expressa, ao mesmo tempo, essa natureza, em virtude do seu caráter de cortina necessária. As ideologias verdadeiras e próprias convertem-se em pseudo-ideologias apenas na relação em que se situam a respeito da própria realidade. Elas podem ser verdadeiras “em si”, como o são as ideias de liberdade, humanidade e justiça, mas não verdadeiras quando têm a presunção de já estarem realizadas [...] (HORKHEIMER; ADORNO, 1978c, p. 199).

Essa forma de ideologia busca justificar a desigualdade de condições na forma de acesso à universidade por meio do discurso jurídico e apoio político necessários para a manutenção do *status quo*.

> Com efeito, a ideologia é *justificação*. Ela pressupõe, portanto, quer a experiência de uma condição social que se tornou problemática e, como tal, reconhecida, mas que deve ser defendida, quer a ideia de justiça sem a qual essa necessidade apologética não subsistiria e que, por sua vez, baseia-se no modelo de permuta de equivalentes. Em rigor, quando regem

> relações simples e imediatas de poder, não existem ideologia, num sentido estrito (HORKHEIMER; ADORNO 1978c, p. 191).

Ao limitar o acesso apenas aos critérios de desempenho individual dos sujeitos desconsiderando o contexto no qual se dão as disputas, cria-se uma aparente proporcionalidade de igualdade entre as pessoas. Na verdade, o que se tem nesse modelo meritocrático é justamente o inverso do propagado, ou seja, uma concorrência desigual, que se institui a partir de injustiças construídas socialmente.

Para Horkheimer e Adorno (1978c), essa ideologia busca justificar a contradição social por meio da "negação determinada, confrontação de entidades espirituais com sua realização" (HORKHEIMER; ADORNO, 1978c, p. 192). Isso corresponde a uma subjetividade reificada que aparece na figura da falsa consciência. E se torna possível porque a falsa consciência possui tanto um momento de falsidade (a apresentação da igualdade como efetivamente realizada), quanto um momento de verdade que se efetiva por meio do discurso de justificação. Nesse contexto, o confronto da ideologia só é possível quando a ideologia tiver alguma racionalidade, ou seja, quando a consciência perceber que o universal (igualdade) não se encontra realizado.

Todavia, como destacam Horkheimer e Adorno (1978c), nessa ideologia não existe espaço para a razão, tendo em vista que ela busca negar qualquer possibilidade de contradição que subverta a organização política, social e econômica estabelecida. Portanto, por meio da reificação da sua compreensão de igualdade "[...] proclama o existente como sua própria norma" (HORKHEIMER; ADORNO, 1978c, p. 203).

Nesse sentido, as questões relacionadas à desigualdade são individualizadas, imputando aos sujeitos a responsabilidade pelo sucesso e fracasso. Como afirma Laplane (2006):

> [...] as sociedades modernas individualizam a desigualdade: se o jogo é aberto e todo mundo pode competir e ser classificado por mérito, o fracasso é imputável ao próprio indivíduo. Por isso, as desigualdades são vividas não apenas como injustiças, senão, mais dolorosamente, como situações traumatizantes que questionam a própria pessoa (LAPLANE, 2006, p. 693).

Esse enfoque assegura a lógica da competição, na qual os requisitos de normalidade estão baseados nos atributos de eficiência, previsibilidade e controle. Nesse parâmetro de racionalidade, a deficiência é compreendida como uma

patologia, uma lesão que precisa de tratamento por meio da medicalização e da reabilitação. Isso passa a ser utilizado para justificar a ausência desses sujeitos no espaço universitário, contrariando frontalmente ao modelo social da deficiência, a qual defende a compreensão de que a deficiência não deve ser considerada como um problema individual, mas como uma restrição social, fruto da incapacidade da sociedade de se ajustar às limitações corporais do indivíduo, respeitando a diversidade. Por isso, o movimento de educação inclusiva torna-se importante, pois contribui para o rompimento dessa lógica.

Logo, como afirma Silva (2017, p. 1213), "[...] é necessário considerar a distância que existe entre a igualdade formal e a concreta, pois, embora em nossa constituição a igualdade de direitos esteja formalmente garantida, na prática ela não se concretiza plenamente. A igualdade, no sentido abstrato, pode possuir um sentido universalista inquestionável, mas, concretamente falando, significa também igualdade de oportunidades". Complementando essa ideia, Crochík (2007) reitera que, embora as leis sejam feitas para todos, o seu conteúdo não deve atingir aqueles que detêm o poder. Desse modo,

> [...] a sociedade não se tornaria justa se aquela igualdade formal ocorresse, uma vez que essa igualdade formal não pode se relacionar com nenhum objeto particular; a relação entre o universal e o particular continuaria, por sua exterioridade, desconhecendo o particular. A igualdade que deveríamos almejar é a da expressão das diversas diferenças que nos tornam homens (CROCHÍK, 2007, p. 191).

Nesse sentido, justifica-se a utilização de políticas sociais que visem combater qualquer tipo de discriminação, oportunizando aos grupos sociais marginalizados a possibilidade de exercer plenamente sua cidadania.

3.3. As políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior

As políticas sociais constituem um meio de desenvolver ações voltadas para a afirmação de direitos sociais e da cidadania, com a perspectiva de criar oportunidades que contribuam na redução das desigualdades. Contudo, Faleiros (2006, p. 63) alerta que em uma sociedade administrada pelo capital, as políticas sociais também são utilizadas como mecanismo por meio do qual "o Estado busca

conter as lutas pela repressão ou articular respostas específicas e limitadas, com vistas a frear uma articulação maior e manter as lutas isoladas uma da outra".

As políticas educacionais têm contribuído para que as pessoas com deficiência possam realizar sua formação no ensino superior. Ao longo do texto são apresentados cronologicamente os instrumentos jurídico-normativos que orientam as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no sentido de assegurar as condições de acessibilidade das pessoas com deficiência ao ensino superior. Vale ressaltar que a maioria dessas políticas públicas é segmentada e descontínua e não apresenta base teórica de sustentação, dificultando que os executores tenham clareza dos conceitos e dos objetivos propostos. Nesse sentido, as pesquisas empíricas, bem fundamentadas teoricamente, podem contribuir para elaboração e efetivação das políticas publicas. Além disso, questões relativas aos recursos financeiros não são plenamente asseguradas, o que também prejudica a implementação dessas políticas (CARMO, 2010).

O direito à educação das pessoas com deficiência, desde a educação infantil até o ensino superior, está assegurado na Constituição Federal de 1988 quando considera a educação como direito fundamental, evidenciando como princípio a educação de todos. Nela, destacam-se os Artigos 205 e 206:

> Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E o Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Ao longo da década de 1990, devido à influência de organismos internacionais, o governo brasileiro, sob a égide do neoliberalismo, iniciou um processo de reformas educacionais. Em 1996, foi promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN n° 9.394/96), a qual, no artigo 2º, reafirma a Constituição, enfatizando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996a). No que se refere à educação superior, não traz nenhuma orientação para estruturar e organizar esse nível de ensino, para assegurar as condições de acessibilidade visando garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, apesar de no Art. 59 da LDB indicar, de forma geral, ao falar de sistemas de ensino: "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com

necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]" (BRASIL, 1996a, p. 15).

Buscando assegurar o ingresso da pessoa com deficiência no ensino superior, nesse mesmo ano, por meio do Aviso Circular nº 277 de 08 de maio de 1996, o Ministério da Educação reconheceu a necessidade de ajustes no processo seletivo de acesso às universidades e ofereceu aos reitores sugestões de encaminhamentos para facilitar o processo de ingresso do estudante com deficiência no ensino superior. Conforme o documento, os ajustes deveriam ocorrer em três momentos distintos do processo de seleção:

> 1. na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
> 2. no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
> 3. no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (BRASIL, 1996b, p. 01).

Ainda nas ações voltadas para o acesso à universidade, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamentando a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência[25]. O artigo 27º, estabelece que é de responsabilidade das instituições de ensino superior

> [...] oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas, conforme Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos, conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999).

Na tentativa de garantir a permanência do aluno com deficiência nas IES, o MEC por meio da portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, determinou que os

[25]O termo "portador de deficiência" não é mais utilizado, pois a condição de deficiência não é algo que se carregue e do qual seja possível se desvencilhar, caso se deseje. Além disso, o termo reforça a segregação e o preconceito, pois estigmatiza o sujeito evidenciando a deficiência em detrimento de sua condição humana.

requisitos de acessibilidade da pessoa com deficiência sejam considerados como condição para a autorização e reconhecimento de novos cursos e o credenciamento de instituições. De acordo com a portaria, as IES deveriam “assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003, s/p). Contraditoriamente, nesse mesmo período a política de governo praticada propôs a redução de recursos públicos para as universidades, tendo impacto direto no custeio e na possibilidade de novos investimentos.

A agenda do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foi responsável pela expansão do ensino superior privado, estimulando também a oferta de educação a distância. Além disso, embora a Educação Especial[26] não fosse um segmento preferencial do governo, as ações e programas desenvolvidos fortaleceram a presença da iniciativa privada e se basearam nos princípios da integração. De acordo com Padilha (2017, p. 194):

> A ausência da Educação Especial no plano de governo não impediu que Fernando Henrique Cardoso (FHC) e sua equipe intervissem, sobremaneira, na modalidade durante o primeiro mandato. Foi o que se observou a partir da elaboração da LDB e das implementações da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1993) e da Política Nacional de Educação Especial (1994). Desse modo, o governo FHC sinalizou seu compromisso com a manutenção do paradigma da integração, que pressupõe a inclusão parcial do alunado com deficiência na escola comum, visto que só são incorporados a esta os indivíduos capazes de se adaptar aos processos educativos.

Segundo Roggero, Rocha e Silva Filho (2017), durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorreu a expansão das políticas voltadas para a democratização do ensino superior. Foram lançados diversos programas educacionais previstos no Plano Nacional de Educação (PNE), como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o intuito de consolidar o REUNI; o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

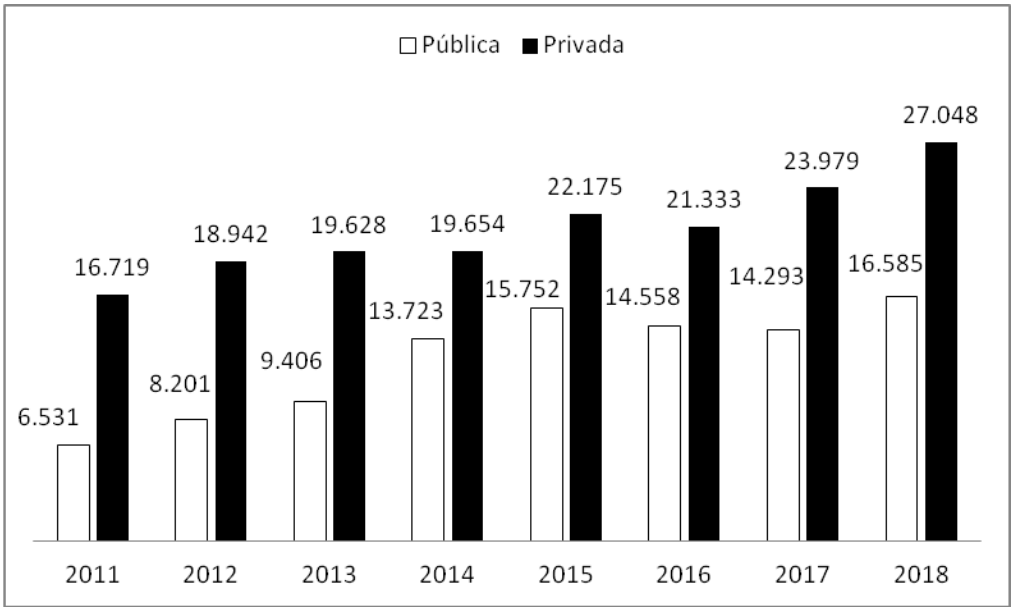
---

[26] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9394/96) define no artigo 58 a Educação Especial uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Se, por um lado, o FIES proporcionou a milhares de estudantes o acesso ao ensino superior, por outro, o governo se tornou o principal financiador do ensino privado, intensificando as relações entre o público e o privado. Contudo, foi a partir da criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004, e a aprovação do Programa Incluir, em 2005, que foram intensificadas as ações em torno da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.

O PROUNI foi criado pelo Governo Federal sob a gestão do MEC, com o objetivo de oferecer bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Os estudantes com deficiência podem participar do programa para concorrer às bolsas integrais ou parciais de acordo com sua renda familiar. O PROUNI possibilitou acesso significativo da pessoa com deficiência ao ensino superior. Os dados do INEP, além de apresentar o crescimento, também mostram a disparidade no número de alunos que ingressam em instituições públicas e particulares (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais[27] nos cursos de graduação (2011- 2018)



Fonte: INEP/MEC, 2019.

O PROUNI, portanto, representa uma política que tende a fortalecer o processo de privatização da oferta da educação superior no Brasil, uma vez que o

[27] A expressão necessidades educacionais especiais é utilizado nos documentos do INEP para designar os alunos que apresentam alguma deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

investimento do governo está voltado às instituições de ensino particulares e não às públicas. Também acentua o processo de mercantilização da educação, na medida em que o governo terceiriza a educação superior por meio da compra de vagas em instituições privadas. Para Dias Sobrinho (2010), o programa tem possibilitado que milhares de jovens que não dispõem de recursos financeiros possam acessar o ensino superior por meio do financiamento governamental. Porém, alerta que há limites e problemas no programa.

> Como se sabe, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, especialmente as de pequeno porte e de recente criação, em sua maioria, não têm em alto valor a investigação sistemática e tampouco se ocupam da formação de pesquisadores. Por isso, os estudantes incluídos no ProUni dificilmente terão algum benefício dos resultados da pesquisa na estrutura curricular e tampouco receberão formação em pesquisa [...] (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1236).

Para garantir o acesso da pessoa com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o governo criou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir. O programa tinha por objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade às instituições federais para garantir a integração de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação[28].

O Incluir funcionou por meio de financiamento de projetos nas Instituições Federais de Ensino Superior. Foram publicados seis editais (2005-2010), sendo que no ano de 2009, as IES estaduais também puderam concorrer[29] a algumas rubricas. Durante esse período, 57 diferentes universidades foram contempladas.

Os dois primeiros editais do programa tinham por finalidade fomentar a criação dos núcleos de acessibilidade às instituições federais. A partir de 2007, os editais permitiram a apresentação de propostas de criação, reestruturação e consolidação de “Núcleos de Acessibilidade”, sendo que

> [...] compreende-se por Núcleos de Acessibilidade, a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na

[28] Informação disponível no *site* do Ministério da Educação (http://portal.mec.gov.br/programa-incluir).
[29] A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi contemplada nessa edital conforme a Portaria N° 1.487, de 9 de outubro de 2009, publicado no Diário Oficial da União – Seção 1 Nº 196, p. 45-46 de 14 de outubro de 2009.

> implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2008b, p. 39).

O programa possibilitou que as universidades pudessem criar ou reformular seus núcleos de acessibilidade, de modo a garantir o atendimento educacional especializado do estudante com deficiência. Além disso, as instituições puderam desenvolver atividades de pesquisa e extensão voltadas à sensibilização da comunidade acadêmica.

Em 2008, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), que reconhece a escola regular como espaço de formação educacional desses estudantes. E, portanto, os sistemas de ensino devem garantir as condições de acesso e permanência, entre elas o oferecimento do Atendimento educacional especializado (AEE).

Essa política representa um avanço principalmente no que diz respeito ao direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Contudo, ao instituir o AEE apenas para os estudantes da modalidade Educação Especial, acaba desconsiderando que não é apenas esse grupo que apresenta dificuldades de aprendizagem. Essa compreensão além de contrariar os princípios da Educação Inclusiva, também contribui para reforçar os estereótipos que alimentam os processos de discriminação e preconceito.

Embora esse documento esteja voltada principalmente para a educação básica, em uma das poucas referências à educação superior, a política define:

> Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008a, p. 17).

Embora o documento descreva algumas medidas a serem desenvolvidas nesse nível de ensino, não menciona o papel dos núcleos de acessibilidade, demonstrando a falta de articulação entre as diversas ações realizadas pelo

governo. Apenas em 2011, foi editado *o* decreto nº 7.611, que dispunha sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), incluindo o ensino superior. No seu Artigo 5º, prevê que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado, incluída também a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011). A partir desse decreto, o governo federal comprometeu-se em assegurar dotação orçamentária para a estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais, ocorrendo a finalização do programa Incluir.

A política para a educação superior do governo Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade ao programa de expansão da rede federal e ao processo da internacionalização da educação superior iniciado no governo Lula. Durante o governo Dilma, foram criadas quatro universidades federais, novos campi universitários e Institutos Federais Tecnológicos, o que ampliou as possibilidades de as pessoas com deficiência ingressarem no ensino superior (ROGGERO; ROCHA; SILVA FILHO, 2017).

No sentido de assegurar e promover o direito à inclusão social e a cidadania da pessoa com deficiência, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n°13.146 de 6 de julho de 2015). Por meio do artigo 28 do dispositivo é novamente reafirmada a responsabilidade educacional do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

> I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
> X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
> XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
> XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
> XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2015).

Ainda na busca por assegurar os direitos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência[30], expressa uma preocupação com as "difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência, as quais estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião", dentre outras. Soma-se a isso "o fato de que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza" e carece de recursos mínimos indispensáveis para garantir uma boa qualidade de vida (BRASIL, 2008c, p. 3). No Art. 2, se define que "'Desenho universal[31]' significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico". Enfatiza-se que este não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência (BRASIL, 2008c, p. 4). O § 5º do Art. 24 expressa que os Estados Partes assegurarão o acesso das pessoas com deficiência à educação superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Os Estados Partes devem prover as adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2008c). É enfatizado, no documento, o imperativo de adotar medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção.

Embora os últimos anos estejam marcados pelo aumento de políticas públicas e legislações que buscam garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados no que se refere às questões estruturais, administrativas e pedagógicas. Além disso, a partir de 2019 o governo federal introduz outra compreensão sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência a qual, embora esteja ainda em fase embrionária, já demonstra seu potencial regressivo no que se refere às conquistas realizadas, ameaçando o exercício pleno da cidadania.

Para o atual governo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) precisa ser modificada. A escola regular

---

[30] O Decreto Legislativo nº 186/2008 no Brasil e a Lei nº 56/2009 em Portugal aprovaram o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

[31] Além do desenho universal existem outras possibilidades como o desenho para a Experiência (UX), o Design centrado no Utilizador (UCD) ou o Design Centrado no ser Humano (HCD)

não deve ser a única opção para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, pretende-se ampliar o número de classes especiais dentro e fora da escola comum. Além disso, caberá a cada família escolher se o estudante vai permanecer na instituição de ensino regular em que está atualmente, ou se irá ser transferido para uma escola especial ou ainda se ficará na mesma unidade escolar, mas em uma classe especial.

A possibilidade de alteração da política representa um retrocesso na luta pela inclusão educacional, pois permitirá que as crianças com deficiência sejam segregadas do convívio social, subtraindo o direito de todas as crianças conviverem no mesmo espaço escolar e aprenderem juntas.

Outro exemplo de retorno das políticas segregadoras consiste no Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Nº: 11/2020, publicado no dia 7 de julho de 2020, intitulado "Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia" [32]. No capítulo em que se trata especificamente das normas que deverão ser adotadas pela Educação Especial, o Conselho inicialmente recomenda que todos devem seguir "as mesmas orientações gerais" do sistema de ensino (BRASIL, 2020, p. 23).

Todavia, contrariando a recomendação anterior, o Conselho recomenda que, enquanto durar a pandemia, o retorno às atividades presencias ou o atendimento educacional especializado só deverá ocorrer "por indicação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente" (BRASIL, 2020, p. 23). E, no ponto seguinte, estabelece uma restrição ainda maior, afirmando que "os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais".

Para fundamentar as restrições, o Conselho lista vários condicionantes considerando apenas a limitação, anulando completamente o sujeito. São elas:

---

[32] A COVID-19 é uma doença causada por um vírus da família dos coronavírus, provocando sintomas como febre, tosse e dificuldade respiratória**.** Os primeiros casos da doença surgiram no final do ano de 2019, na China. No primeiro semestre de 2020, a doença já havia atingindo todos os continentes, sendo classificada como uma pandemia. Devido à inexistência de vacina e de tratamento específico, entre as medidas profiláticas mais recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) estão a lavagem das mãos e a restrição às aglomerações.

> - Os alunos surdos sinalizantes não podem usar máscaras, pois as expressões faciais são elementos linguísticos da LIBRAS, e os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam da oralidade precisam fazer leitura labial;
> - Os estudantes que necessitam do profissional de apoio escolar para alimentação, higiene e locomoção ficam em risco, pela exigência de contato físico direto;
> - Os estudantes cegos precisam de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos como bengalas, corrimões, maçanetas etc.;
> - Os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio;
> - Os estudantes com autismo têm dificuldades nas rotinas e de obediência de regras, tocam sempre olhos e boca, além de exigirem acompanhamentos nas atividades da vida diária;
> - Os estudantes com síndromes e/ou os que apresentam disfunções da imunidade, cardiopatias congênitas, doenças respiratórias e outras podem ser suscetíveis a maior risco de contaminação; por isto o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos;
> - Os estudantes com comprometimento na área intelectual podem apresentar dificuldades de compreensão e atendimento das normas e recomendações de afastamento social e prevenção de contaminação; por isto, o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos;
> - Aos estudantes com deficiência física por lesão medular ou encefalopatia crônica como paralisia cerebral, hemiplegias, paraplegias e tetraplegias e outras, e aos que estão suscetíveis à contaminação pelo uso de sondas, bolsas coletoras, fraldas e manuseios físicos para a higiene, alimentação e locomoção, recomenda-se não apenas o uso de equipamento de proteção individual, mas extrema limpeza do ambiente físico (BRASIL, 2020, p. 23).

Para finalizar as recomendações, o CNE afirma que o “estudante com deficiências e/ou transtorno do espectro autista, pelas razões supracitadas de maior vulnerabilidade, não devem retornar às aulas presenciais ou Atendimento Educacional Especializado, enquanto perdurarem os riscos de contaminação com o coronavírus” (BRASIL, 2020, p. 24).

Embora seja relevante a preocupação do Conselho com a segurança dos estudantes em relação à grave crise de saúde pública desencadeada a partir da pandemia do COVID-19, o Conselho acaba equiparando a condição de deficiência a uma doença, fortalecendo a concepção biomédica. Além disso, não podemos desconsiderar que atualmente o Brasil ocupa o segundo lugar no ranking de países com mais casos confirmados, ultrapassando 160 mil mortes, o que demonstra o descontrole da pandemia devido à ausência de políticas públicas de saúde que atinjam todo o território nacional.

Nesse caso, o retorno às instituições de ensino representa um sério risco à saúde de todos os alunos, professores e funcionários, visto que as instituições não

oferecem condições seguras apenas para os estudantes da educação inclusiva. Esse momento não pode ser utilizado para violar os direitos desses estudantes, os quais ao longo da história foram segregados do convívio social. Impedir esses sujeitos de retornarem às aulas juntamente com seus pares, demonstra uma clara atitude de discriminação e irresponsabilidade com a vida dos outros estudantes.

Diversas entidades como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), a Associação Nacional das Defensoras e Defensores Públicos (ANADEP) e o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença (LEPED) da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP) manifestaram preocupação com as recomendações do Conselho e solicitaram que o referido Parecer não seja homologado. Pois, além das questões apontadas, o documento viola a normativa jurídica e os tratados dos quais o Brasil é signatário.

4. FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: ENTRE A EXPERIÊNCIA, AUTONOMIA E BARBÁRIE

Nesse capítulo, discutimos os efeitos produzidos pela racionalidade instrumental e pela Indústria Cultural na formação de professores universitários. Em meio a um contexto de enrijecimento do pensamento e uma educação voltada para a adaptação ao paradigma dominante. Os sujeitos não apresenta qualquer tipo de resistência à pseudoformação, inviabilizando as possibilidades da ocorrência de experiência.

Esse paradigma, que permeia os processos e espaços de formação, os submete a uma lógica utilitarista, a qual negligencia os desafios dos contextos marcados pela diversidade, potencializando a discriminação e o preconceito, elementos regressivos que contribuem para a reprodução da barbárie. Transgredir com os padrões estabelecidos de pensar a formação é condição fundamental para a ocorrência de experiência, ampliando a possibilidade de autonomia docente.

4.1. A formação do docente universitário no contexto da racionalidade instrumental

Embora a Teoria Crítica não tenha se debruçado sobre as questões relacionadas à educação formal, suas contribuições são fundamentais para compreendermos questões contemporâneas, como formação, autonomia e emancipação dos sujeitos, as quais impactam as relações nos espaços sociais e, portanto, na universidade. Os escritos de Adorno têm auxiliado o entendimento sobre o papel da educação nos processos de adaptação e resistência dos sujeitos, frente a uma sociedade administrada.

No ensaio denominado *A filosofia e os professores*, originalmente publicado em 1963, um dos poucos escritos sobre educação e que trata especificamente do ensino superior, Adorno ocupa-se de questões em torno da prova de filosofia, do exame geral para o ingresso na carreira docente nas escolas superiores do Estado de Hessen (Alemanha). Embora inicialmente a prova fosse o objeto de análise, as considerações apresentadas, além de demonstrar a preocupação de Adorno em relação à postura dos candidatos e dos examinadores que aplicaram o exame,

também estão voltadas para o futuro dos alunos, que poderão sofrer os danos resultantes do processo de seleção.

> Em minha opinião é melhor falar abertamente dessa questão, estimulando a **reflexão** a respeito, do que silenciar enredado numa situação que impõe rotina e resignação aos examinadores e provoca desprezo nos candidatos quanto ao que deles se exige, [...]. Existe mais amabilidade nessa indelicadeza do que numa atitude que comodamente passa ao largo daquilo que acaba obstruindo na consciência das pessoas as suas melhores possibilidades [...]. **Contudo não queremos ser humanos somente em relação aos candidatos cujos temores podemos imaginar muito bem, mas também em relação àqueles que alguma vez sentarão defronte a eles, que não podemos ver e que estão ameaçados de danos maiores por parte do espírito deformado e inculto, do que os prejuízos a qualquer uma de nossas exigências intelectuais** (ADORNO, 1995b, p. 52-53, grifo nosso).

Para Adorno, a naturalização dos mecanismos de seleção dos candidatos, praticados por onze anos, além de ser um gesto muito mais violento e brutal com a consciência de todos os envolvidos, significaria uma atitude de omissão e conformidade na manutenção irrefletida desse processo. Por isso, o autor não trata apenas da avaliação propriamente dita, mas também do contexto em que está inserida, o que contribui na compreensão de seu formato.

As observações apresentadas não estão voltadas somente para os candidatos que foram reprovados, mas engloba ainda os candidatos aprovados, visto que eles podem somente ter correspondido de maneira satisfatória aos requisitos exigidos no exame, demonstrando apenas mais habilidade. Por isso, para Adorno, o resultado do exame não reflete necessariamente a capacidade dos candidatos.

> Se avaliássemos rigorosamente conforme o sentido e não conforme a letra do disposto no exame, tais candidatos deveriam ser avaliados negativamente, sobretudo pensando naquela juventude que lhes será confiada enquanto futuros professores [...]. A mera falta de professores não deveria favorecer aqueles que pela sua própria formação provavelmente acabarão prejudicando a própria demanda docente (ADORNO, 1995b, p. 52).

Essa constatação, além de questionar o sentido da prova, mostra o quanto o formato do exame prejudica a carreira docente, visto que muitos candidatos são aprovados sem terem o mérito, e outros não o são quando deveriam ter sido. Essa falta de significado acaba esvaziando a discussão sobre os resultados da prova afetando tanto os candidatos quanto os examinadores.

Adorno (1995b) observa que, em vários casos, os candidatos e mesmo alguns examinadores não alcançam o sentido próprio do exame, o qual não se confunde com a mera proficiência científica em um campo particular do conhecimento, nem mesmo em uma disciplina filosófica, entendendo a filosofia como um domínio autônomo do saber, “o centro do mundo” (ADORNO, 1995b, p. 53). A fragmentação em uma área de conhecimento levou os candidatos a perderem a dimensão do todo social, de suas nuances e contradições, afetando o potencial formativo da prova.

O autor procura trazer para a discussão a verdadeira finalidade da prova, a qual consistia em verificar se os candidatos conseguiam ultrapassar seu aprendizado profissional. Ou seja, que por meio do exame eles tivessem “uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade” (ADORNO, 1995b, p. 69).

Ao analisar o comportamento dos candidatos diante do exame, Adorno (1995b) relata que, com o objetivo de serem aprovados, eles reproduziam o mesmo ritual científico baseado em citações, referências e bibliografias amplamente conhecidas, sendo incapazes de se perceberem fora dele. Nesse contexto formalizado, a ciência torna-se cada vez mais heterônoma, pois dispensa qualquer tentativa de liberdade criativa.

> A consciência dos candidatos em questão procura por toda parte encontrar proteção, normas, caminhos já consolidados; seja tentando afirmar por vias já comprovadas, seja inclusive procurando normatizar o próprio curso do exame, evitam-se justamente aquelas perguntas que afinal constituem a motivação de todo exame. Para resumir: depara-se com a consciência reificada ou coisificada. Mas esta, a inaptidão à existência e ao comportamento livre e autônomo em relação a qualquer assunto, constitui uma contradição evidente com tudo o que nos termos do exame pode ser pensado de modo racional e sem *pathos* como sendo a ‘verdadeira formação’ do espírito [...] (ADORNO, 1995b, p. 60).

Em todo o processo, Adorno (1995b) buscava ouvir a voz do sujeito, a “verdadeira formação do espírito”, ou seja, a diferenciação individual, objeto da formação. Mas para que isso acontecesse era necessária uma cultura que permitisse a manifestação dos indivíduos, impulsionando seu processo de diferenciação. Contudo, embora a cultura disponha de um patrimônio linguístico relevante, esse acervo acaba ficando restrito ao que pode ser entendido por muitos,

comprometendo também a possibilidade de enunciar experiências e, portanto, diferenciar os indivíduos (CROCHÍK, 2011).

Diante do pragmatismo imposto ao processo de seleção, os candidatos são compelidos a se adaptarem sem qualquer possibilidade de reflexão sobre o objeto, de modo que sua consciência se torna incapaz de tensionar os meios e fins, reduzindo a razão à execução dos meios, à reprodução. Os processos seletivos (vestibular, Enem, Prova Brasil etc.) continuam reproduzindo essa dinâmica, como peça de uma engrenagem social que visa impossibilitar a autorreflexão, comprometendo o comportamento livre e autônomo.

> Onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica, nos termos do deslumbramento daquela infeliz tradição alemã, a colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre o objeto e a reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende formar (ADORNO, 1995b, p. 62).

Finalizando suas considerações, Adorno (1995b) chega à conclusão de que o exame geral de filosofia mostrava a incapacidade por parte dos candidatos de construir tais articulações, obrigando-o a “concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador” (ADORNO, 1995b, p. 63). Diante dessa realidade, o autor ressalta a necessidade de não se conformar com a constatação da gravidade da situação, mesmo sendo tão difícil reagir contra ela. Para ele, a reflexão sobre essa fatalidade e suas consequências para o trabalho docente e, particularmente para o exame, pode ser considerado em si um importante começo para a resistência.

Mesmo depois de passados vários anos, a maneira como a universidade seleciona seus professores não sofreu mudanças significativas, o que torna as reflexões apresentadas por Adorno (1995b) extremamente atuais. Como no século passado, a formação ainda continua sendo convertida em pseudoformação, pois ainda é preponderante a ideia de preparação, profissionalização, qualificação e instrução para o ofício, um saber-fazer baseado no aspecto puramente técnico-instrumental altamente valorizado nos processos de seleção dos professores.

Para exemplificar, em uma busca realizada nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) do

Grupo de Trabalho de Formação de Professores (GT8), no período entre 2000 e 2017, no *site* da Associação, foram encontrados 18 trabalhos sobre a formação de professores universitários, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 - Trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED sobre formação de professores universitários no período entre 2000 - 2007

EVENTO	TÍTULO	AUTOR
38ª ANPED (2017)	Formação de professores do ensino superior e Identidade profissional docente.	SCARTEZINI, R. A. (2017)
37ª ANPED (2015)	Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior.	MUSSI, A. A.; ALMEIDA, E. C. S. (2015)
	Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino.	ASSUNÇÃO, C. G. (2015)
36ª ANPED (2013)	Pedagogia universitária: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento.	ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. (2013)
35ª ANPED (2012)	A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador.	OLIVEIRA, A. F. T. M.; ARAÚJO, C. M. (2012)
	Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível.	ROCHA, Á. M. C.; AGUIAR, M. C. C. (2012)
	Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão.	CAMPOS, V. T. B. (2012)
34ª ANPED (2011)	Docência universitária e o ensino superior: análise de uma experiência formadora.	OLIVEIRA, V. M. F. (2011)
33ª ANPED (2010)	Educação Superior: a entrada na docência universitária.	ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. (2010)
32ª ANPED (2009)	Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência.	PIVETTA, H. M. F. (2009)
31ª ANPED (2008)	A formação pedagógica do docente para a Educação Superior: delineando caminhos e aproximações.	RIVAS, N. P. P.; CONTE, K. M. (2008)
30ª ANPED (2007)	Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional.	FERENC, A. V. F. (2007)
	Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente.	ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; GIORDANI, E. M. (2007)
	A formação docente: um estudo sobre os processos formativos de professores do	SILVA, M. A. S. (2007)

	ensino superior.	
29ª ANPED (2006)	Um olhar sobre formadores de formadores: concepções e práticas.	LODI, I. G.; CASTANHO, M. E. L. M. (2006)
	Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários.	SILVA, R. M. G. (2006)
24ª ANPED (2001)	A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças.	COUTINHO, R. T. (2001)
23ª ANPED (2000)	O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte.	ROSEMBERG, D. S. (2000)

Fonte: Dados coletados do site da ANPED, 2017.

Todas as pesquisas identificadas sobre formação de professores universitários evidenciam a necessidade de uma profissionalização docente ou identidade profissional, a partir da aquisição de saberes profissionais específicos (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; MASETTO, 2003; ZABALZA, 2004; CUNHA, 2006), a serem adquiridos por meio da “formação pedagógica” ou “complementação pedagógica”, em busca da construção de um perfil profissional ideal que contemple os aspectos profissionais específicos da área de conhecimento e os conhecimentos pedagógicos. De modo que o professor relacione seus conhecimentos teóricos específicos (ciência) aos conhecimentos práticos construídos no seu dia-a-dia (técnica).

A combinação ciência e técnica na sociedade administrada se tornou fundamental nas relações capitalistas de produção, de modo que os professores reproduzem um saber cuja visão do conjunto é limitada, uma vez que parte de uma formação estritamente técnica e, portanto, incapaz de criticar o pensamento dominante. Esse saber reificado e segmentado baseado nessa combinação exibe a própria característica dos meios e processos de produção na sociedade: torna-se um produto de mercado, um instrumento de alienação e dominação, pois não produz indivíduos autônomos capazes de julgar e decidir conscientemente.

Por esse ângulo, os professores são vistos como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pela ciência. Essa compreensão valoriza a dimensão instrumental da formação, cujo objetivo é apenas a adaptação e o ajustamento do indivíduo, desconsiderando os condicionantes culturais e sociopolíticos que fundamentam a atividade docente.

Essa compreensão de formação como conjunto de técnicas que serão utilizadas na resolução de problemas imediatos, motiva o professor a buscar receitas prontas que possam auxiliá-lo no ensino dos estudantes com deficiência, reforçando a procura por cursos de formação continuada voltados para a abordagem de metodologias específicas de acordo com os tipos de deficiência.

Assim, a deficiência assume o protagonismo na formação, desconsiderando o contexto que gera as barreiras sociais que ignoram as diferenças entre os corpos, provocando a experiência da desigualdade (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Contudo, vale ressaltar que o problema não reside na técnica em si, mas na sua absolutização, ofuscando o próprio sujeito e desconsiderando o contexto em que ele está inserido.

Nesse sentido, diferentemente das pesquisas que pensam a formação docente enquanto atividades pedagógicas tomadas unicamente como meio e fim em si mesmas, pensamos tal problemática por meio da reflexão como elemento de tensão a respeito das condições objetivas e subjetivas que influenciam a (des)construção da experiência no ambiente universitário. Pensar na relação entre formação e experiência implica em criar possibilidades de resistência e transgressão do indivíduo perante o processo de pseudoformação imposto por uma sociedade que busca a todo custo extinguir qualquer possibilidade de experiência.

4.2. Formação cultural (*Bildung*) e Experiência

Embora apresente diferentes significados nos diversos campos de conhecimento, no que se refere à retórica pedagógica, o termo formação tende a ser instrumentalizado de modo a ser constantemente reduzido à trajetória acadêmica ou profissional. Nesse sentido, reconsiderar o conceito de *Bildung* se torna fundamental atualmente, como exercício de pensar a formação sob outra perspectiva, na busca por subverter as práticas vigentes.

De origem alemã, o termo *Bildung* possui sentido polissêmico, pois significa tanto *cultura intelectual* como *formação* (WEBER, 2011). Portanto, existe uma relação intrínseca entre formação e cultura. Para Adorno (2010, p. 9), a formação é caracterizada como “a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Assim, a formação acontece na e pela cultura e, portanto, é sempre formação cultural.

Essa relação intrínseca nos revela que a centralidade dos desafios da formação de professores não reside na instrumentalização do profissional para o ensino da pessoa com deficiência, embora o aparato técnico seja importante. O desafio está em uma cultura de formação docente que desconsidera a infinita variedade que compõe a humanidade, convertendo a diversidade em diferenças sociais que hierarquizam os sujeitos para produzir e alimentar a discriminação e o preconceito, e para justificar as desigualdades produzidas pelas condições sociais objetivas que vivemos.

Diante dessa realidade, embora essa pesquisa esteja voltada para a formação do docente universitário, é possível identificar que o pensamento estruturante desse modelo formativo abrange da educação básica ao ensino superior, e não se restringe apenas às pessoas com deficiência. Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) alertam para o fato de que os elementos do pensamento que buscavam autonomia, tornaram-se mecanismos de poder e repressão, formando novas dimensões mitológicas da razão. Logo, o papel da educação, que deveria ser o de proporcionar o desenvolvimento das potencialidades humanas, converteu-se na reprodução de sujeitos tutelados e subordinados aos próprios mecanismos repressivos do pensamento e da ação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Nesse sentido, a *Bildung* acaba por revelar “a tensão entre as dimensões: autonomia e liberdade do sujeito e sua configuração à vida real, adaptação” (PUCCI, 1998, p. 90). Esse caráter dialético da formação diz respeito não apenas ao aspecto de autonomia e emancipação dos sujeitos, mas ainda ao caráter de adaptação, condição importante para a vida social.

Todavia, a formação cultural não pode ser adquirida por imposição, ou por meios alheios aos interesses dos indivíduos, sendo sua apropriação subjetiva, não existindo padrões uniformizados que garantam sua aquisição. A ocorrência da formação cultural depende da disposição dos indivíduos em realizar a autorreflexão acerca das próprias condições objetivas nas quais essa formação é realizada. Adorno descreve a formação cultural como

> [...] aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforços espontâneos e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. Na verdade, ele nem ao menos correspondente ao esforço, mas sim à disposição aberta, à

> capacidade de abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (ADORNO, 1995b, p. 64).

Embora a ocorrência da formação cultural esteja intrinsecamente vinculada às disposições do indivíduo, não se pode desconsiderar que a estrutura social está organizada para a dominação, vinculando-se aos controles sociais acometidos pela racionalidade instrumental que submetem os indivíduos a uma sociedade totalmente administrada. Diante disso, a forma de percepção, de conhecimento e de atuação do próprio sujeito fica comprometida.

O desenvolvimento do capitalismo e o advento da revolução científico-tecnológica acabaram implantando uma nova cultura na qual os bens culturais adquirem caráter de mercadoria. Nesse contexto, "a formação cultural passa a privilegiar apenas o aspecto adaptativo, excluindo a possibilidade do pensamento autônomo, da reflexão sobre esta realidade e, do mesmo modo, impedindo que os homens se educassem uns aos outros". (ADORNO, 2010, p. 11).

Quando a cultura é convertida em mercadoria pela Indústria Cultural[33], a formação vai perdendo seu potencial libertador, pois compromete o desenvolvimento da consciência crítica e enquadra os sujeitos dentro de comportamentos sociais pré-estabelecidos conforme os interesses do mercado. Nesse contexto, surgem as condições necessárias para a consolidação de uma formação regressiva denominada por Adorno (2010) de pseudoformação.

> Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2010, p. 11).

---

[33] O conceito de Indústria Cultural foi cunhado em 1940 por Theodor Adorno em coautoria com Marx Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento*, substituindo a expressão "cultura de massa", pois ela causava certa ambiguidade ao sugerir um sentido de uma cultura nascida espontaneamente das camadas populares. A Indústria Cultural transfere as características da dominação da técnica para os bens culturais na modernidade, adaptando os produtos a um consumo de massa aliado aos interesses do capital para construir um grande sistema: "O terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação" (ADORNO, T.; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

A pseudoformação é o produto oferecido pela Indústria Cultural, resultante dos mecanismos econômicos e políticos de dominação que buscam bloquear a reflexão, pois impossibilita que o indivíduo consiga identificar e analisar as contradições sociais. Os danos provocados pelo processo de pseudoformação são mais graves do que a própria ausência de formação.

> A não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados –, podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural (ADORNO, 2010, p. 21).

O indivíduo pseudoformado não expressa ignorância ou incultura, embora sua capacidade de reflexão e consciência crítica esteja aprisionada aos mecanismos de manipulação da sociedade administrada pelo capital. Por isso, não estão suscetíveis à experiência, se fechando ao seu próprio julgamento (PUCCI, 1998). Já na ausência de formação, ainda é possível identificar características como a curiosidade e a desconfiança, as quais podem favorecer a autorreflexão e a experiência, imprescindíveis no processo de formação.

O indivíduo pseudoformado impõe obstáculos à reflexão e à experiência. Pois como alerta Adorno (2010, p. 25), “a semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial”, pois modifica os modos de percepção do indivíduo, assim como os meios pelos quais é afetado pelo objeto com que tem contato. Preso às necessidades imediatas, conformado e adaptado à situação vigente, o indivíduo se limita à busca pela sobrevivência, se distanciando da liberdade de contato com os objetos, da reflexão para a elaboração do vivido, condição essencial para que o indivíduo realize suas experiências intelectuais. Pois, conforme afirma Adorno (1995e, p. 151) “[...] pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica a educação para a emancipação”.

Diante dessa realidade, Marcuse (2015) alerta que, “se os indivíduos encontram-se nas coisas que moldam suas vidas, não é porque eles estabelecem a lei das coisas, mas porque eles a aceitam – não como uma lei da física, mas enquanto uma lei da sua sociedade” (MARCUSE, 2015, p. 49). Assim, os indivíduos vão se adequando às condições de barbárie que lhes são impostas, perdem sua capacidade de produzir, agregar e desenvolver experiências, já que não há contexto

para isso. Seus interesses se voltam para tudo que lhes é colocado, em um processo dinâmico, o qual, por estarem acostumados, já aceitam como natural, como algo que sempre existiu e, portanto, não pode ser alterado.

> A experiência (...) fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps durée,* conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, coloca-se um 'é isso' sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nome a todos os lugares pelos quais passam como um raio, (...) prontos a dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta (ADORNO, 2010, p. 33).

A informação não deixa lugar para a experiência, negando a formação. Portanto, "uma sociedade construída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível" (LARROSA, 2016, p. 20). As informações propaladas são feitas para serem rapidamente consumidas e esquecidas, em um processo desvairado de busca pela novidade do momento seguinte, tal qual um produto da Indústria Cultural.

Portanto, não são experiências – não adquirem sentido na formação. São vivências "choques" que, em sua essência, pretendem encaminhar o indivíduo que se apropria, a desenvolver o pensamento e as ações de modo a contribuir para naturalizar e perpetuar a cultura da vivência no ser humano moderno. Como afirma Benjamin (1987, p. 203), "a informação aspira uma verificação imediata", e nesse ambiente hostil no qual os indivíduos cada vez menos aspiram a novas experiências, as decisões são baseadas em opiniões e julgamentos sem reflexão, ancoradas em vivências rápidas. "Um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência" (LARROSA, 2016, p. 21).

Os escritos de Benjamin (1994b) apontam que, com o avanço da técnica na modernidade, uma série de experiências tornou-se abreviada, "O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado" (BENJAMIN, 1994b, p. 206), integrando-se à cultura do imediatismo, rapidez e passividade. No mundo de vivências momentâneas, pontuais e fragmentadas, os indivíduos foram consumidos pela falta de tempo e a possibilidade de ocorrência da experiência tornou-se mais rara.

Para Benjamin (1987), a experiência necessita de tempo para ser vivida, refletida, repensada e finalmente interiorizada, mas o contato com o objeto é fundamental para compreendê-lo. Ratificando esse pensamento, Adorno (1995f)

afirma que a experiência é formada por dois momentos: o contato com os objetos, em que se faz necessária a abertura aos mesmos, e, por fim, a elaboração do conteúdo desses objetos em suas tensões, sentidos e contradições, rompendo com as limitações de qualquer sistema que identifica e captura os objetos.

A relação estabelecida entre sujeito e objeto não se constitui pela descaracterização para o domínio do objeto, marca de uma razão instrumentalizada**,** ou pela eliminação do sujeito, o que resultaria em uma atitude de indiferença e frieza diante do objeto. Ou ainda de subjetificação do objeto, quando o objeto não pode existir porque tudo é sujeito. Certamente "a incapacidade para identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas" (ADORNO, 1995d, p. 134).

O processo de instrumentalização ao qual a razão foi sendo submetida ao longo do percurso civilizatório resultou em uma atitude de autoconservação, devido à qual o indivíduo procura evitar a todo custo o sofrimento, buscando sob qualquer circunstância garantir sua sobrevivência. É nesse ponto que podemos localizar o processo de endurecimento do indivíduo que, gradativamente, tem buscado se adaptar a essa realidade, se distanciando cada vez mais do objeto. Nesse processo de enrijecimento do indivíduo e de sua incapacidade de se espantar diante do sofrimento do outro, é que se tornou possível a existência de barbáries como a de Auschwitz.

A relação entre sujeito e objeto deve ser permeada por momentos de aproximações e distanciamentos. Entretanto, esse distanciamento não significa ausência de relação; tampouco a proximidade entre sujeito-objeto deve ocorrer mediante a identificação imediata, desconsiderando-se as diferenças inerentes a ambos. Nessa relação dialética, a primazia do objeto é considerada, embora isso não signifique a negação do sujeito, o qual deve voltar-se para si mesmo e perceber-se como objeto. De acordo com Adorno (1995j):

> Se quiser, entretanto, alcançar o objeto, suas determinações ou qualidades subjetivas não devem ser eliminadas: isso contradiria, precisamente, a primazia do objeto. Se o sujeito tem um núcleo de objeto, então as qualidades subjetivas do objeto constituem, com ainda maior razão, um momento do objetivo. Pois o objeto torna-se algo somente enquanto determinado. Nas determinações que aparentemente o sujeito apenas lhe agrega, impõe-se a própria objetividade do sujeito [...] (Adorno, 1995j, p. 188).

Somente pelo contato com o objeto, em uma proximidade em que se preserva a diferença, torna-se possível, por meio da experiência, que a razão supere seu caráter estritamente conservador e transforme a realidade. Também os estudos de Moura e Franciscatti (2008) indicam que o tempo da experiência é diferente do tempo necessário na cadeia produtiva; a experiência dá vazão à espontaneidade como movimento subjetivo de ligação com os objetos, em uma relação tranquila, evitando a destruição do pensamento com os conteúdos/objetos.

Benjamin (1994a) indica ser o tempo da experiência aquele que permite a reunião do passado e do futuro no presente, de modo a quebrar com a ordenação do tempo de produção imposto pela sociedade capitalista, a qual se utilizou das categorias espaço/tempo como mecanismos de dominação e repressão. A adaptação a esses requisitos impossibilita a reflexão do sujeito, favorecendo a compreensão equivocada do objeto.

Esse mecanismo de dominação permeia as instituições as quais, por sua vez, vêm exercendo o papel de reprodutoras dessa relação, imprimindo desde cedo na formação dos sujeitos a predisposição a aceitar o existente e justificá-lo como racional. Para Adorno (2010), a crise pela qual passa a educação provém da decadência dos mecanismos de formação do indivíduo que seriam oferecidos pela cultura existente.

O processo de massificação da cultura interfere na apropriação dos bens culturais por parte do indivíduo, limitando-lhe a possibilidade de diferenciação, momento essencial para sua formação. Isso se reflete também no contexto educacional em que os bens culturais, como o próprio conhecimento, se encontram neutralizados e privados de crítica. Como alerta Marcuse (2015):

> Diante das características totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de “neutralidade” da tecnologia não pode mais ser sustentada. A tecnologia enquanto tal não pode ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na construção das técnicas. (MARCUSE, 2015, p. 36, grifo do autor).

Enquanto as condições de apropriação são negadas no processo de formação, os mecanismos utilizados pela Indústria Cultural atuam como facilitadores, oferecendo produtos que são absorvidos em sua superficialidade, impedindo o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma formação autêntica.

O sistema educacional – tal qual estruturado hoje – dificulta a formação de alunos e professores críticos. Como apontado por Crochík (2000), a ideologia da racionalidade tecnológica, a qual valoriza a busca constante pela eficiência e perfeição, a ruptura do todo em partes, a visão reducionista da realidade, a ênfase na competência, na utilidade e na técnica, dificulta que alunos e professores se identifiquem com os produtos do contexto social mais amplo e da instituição escolar. Nessa direção, Larrosa (2016) tem destacado as consequências da falta de experiência.

> Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo (LARROSA, 2016, p. 23).

O processo formativo de um professor deve extrapolar as exigências meramente acadêmicas ou profissionais, uma vez que, distante do despertar de sua consciência, estes permanecem enrijecidos e pseudoformados. Crochík (2005) afirma:

> A atual formação contribui para a constituição de um eu frágil. O fato de ela nos instrumentalizar constantemente para nos adaptarmos substitui a antiga incorporação de valores, que fundava a consciência moral. A redução da teoria ao desenvolvimento de conhecimentos necessários para o trabalho, ao desenvolvimento de habilidades, tendo em vista unicamente a sobrevivência e não a sensibilidade, não é propícia à reflexão, única capaz de discriminar o eu do mundo externo e, assim, proporcionar responsabilidade por si mesmo e pelo mundo. (CROCHÍK, 2005, p. 42).

Entretanto, não se pode ignorar o caráter adaptativo da educação. Segundo Adorno (1995e, p. 143), “a educação seria ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Por outro lado, se a educação ficasse restrita à adaptação, seu papel também seria questionado, pois se limitaria a produzir “pessoas bem ajustadas, em consequência

do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior". Porém, seu potencial não deve se resumir à "produção" de pessoas bem ajustadas, sob o risco de contribuir para a manutenção da realidade existente, esvaziando sua função social. Para isso, é preciso que os professores se percebam dentro da lógica mercadológica que converte a educação à condição de um mero produto de consumo. Portanto, cabe refletir: qual a natureza da formação que pode responder a uma educação universitária que seja para a adaptação e a transgressão?

Embora a educação encontre entraves na própria organização social decorrente do modelo capitalista, é preciso que ela denuncie essa contradição e resista aos mecanismos que levam à heteronomia. Como forma de transgressão, é preciso que nos espaços de produção de conhecimento, como a universidade, na qual, contraditoriamente, os meios teóricos e metodológicos estão a serviço da dominação, sejam fomentados um pensamento e uma práxis que possam ajudar o sujeito a recuperar a capacidade de questionar os valores e princípios que sustentam os discursos uniformizados e conformistas.

Como afirma Adorno (1995f, p. 155), "desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia". Ao falar da barbárie, o autor se refere ao preconceito, à opressão, ao genocídio, à tortura, elementos regressivos tão presentes na sociedade de sua época, e que ainda reverberam na sociedade atual. "A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos [...]" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47). Toda manifestação de barbárie é resultado de um processo de coisificação capaz de impedir a experiência formativa.

4.3. Formação para a autonomia: os limites impostos à emancipação

No âmbito social, a autonomia é considerada um elemento fundamental na formação do cidadão, sendo de responsabilidade do indivíduo, da família e da educação escolar desenvolvê-la. A possibilidade de se traçar o próprio percurso, agindo conforme as próprias determinações, sempre fez parte do imaginário, pois transmite a sensação de liberdade e independência tão almejadas pelo indivíduo.

Para Kant (2005), a razão é o espaço da autonomia, uma vez que todos os indivíduos são igualmente providos de razão e, portanto, são capazes de pensar por

si próprios. O esclarecimento consiste na passagem do estado de tutelado para a maioridade intelectual, na qual ele é capaz de fazer uso de seu entendimento de maneira autônoma. Segundo o filósofo, se o indivíduo não consegue sair do estado de menoridade, isso ocorre devido à sua própria “preguiça e covardia” (KANT, 2005, p. 100).

O esclarecimento é o ponto de confluência entre as ideias de Kant, Adorno e Horkheimer; por meio dele, é possível considerar a possibilidade de autonomia e emancipação dos sujeitos. Contudo, diferentemente de Kant, que responsabiliza apenas o indivíduo pelo desenvolvimento da autonomia, para Adorno, tão importantes quanto a predisposição do indivíduo, as condições oferecidas pela sociedade são fundamentais para a constituição da autonomia, pois “não há emancipação possível sem a emancipação da sociedade” (ADORNO, 2008c, p. 169).

Enquanto faculdade, a razão nos permite não só conhecer o mundo, mas construí-lo, modificá-lo e destruí-lo. Diante da barbárie racionalizada do Holocausto, Adorno e Horkheimer (1985) retomam o ideal do esclarecimento e seu potencial de conferir autonomia e conduzir o indivíduo à emancipação.

Considerando o sentido original do termo autonomia, como a possibilidade do sujeito se governar de acordo com suas próprias leis, Adorno (1995g) considera remotas na sociedade atual as condições necessárias para a emancipação dos sujeitos.

> (...) Nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação de hoje é se e como a gente – e que é “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo (ADORNO, 1995g, p. 181-182).

As preocupações de Adorno são extremamente importantes e atuais, pois as condições de heteronomia verificadas na sua época ainda estão presentes nos diversos setores da vida humana. Primeiro, porque as promessas do capitalismo liberal fracassaram, pois não foram garantidas aos indivíduos as condições (direitos de bem-estar sociais, relações de trabalho mais justas, o reconhecimento de minorias etc.) para a conquista da sua autonomia. E, segundo, porque a Indústria

Cultural alimenta a pseudoformação, pois uniformiza e empobrece a cultura, dificultando a reflexão; assim, o sujeito não consegue se posicionar de maneira crítica sobre e na sociedade da qual faz parte (MASHIBA, 2013).

Os mecanismos de dominação estão camuflados por um invólucro de liberdade, o qual se utiliza de um discurso favorável à autonomia e ao pensamento crítico, mesmo que inviabilize as condições para a emancipação. No contexto educacional, termos como autonomia e pensamento crítico se tornaram *clichês* pedagógicos, fartamente utilizados nos projetos, programas e diretrizes educacionais, empregados de maneira banal, sem nenhum compromisso com sua efetivação.

Dessa forma, é possível conferir à autonomia um caráter puramente instrumental, fenômeno que esvazia o campo teórico e epistemológico. No contexto da formação de professores, o termo autonomia é empregado como atributo que traduz o domínio de conhecimentos específicos e uma postura flexível.

> Enquanto autonomia docente, compreendemos o amadurecimento pessoal e profissional bem como a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira. Assim, neste processo contínuo de construção e reconstrução de práticas, tal autonomia irá depender de um conhecimento consistente de sua área específica, considerando posturas flexíveis nas quais o novo, as diferenças e os desafios sejam contemplados, além de proporcionar um protagonismo pedagógico (BOLZAN, 2010, p. 7).

Essa compreensão reduz a formação a uma dimensão exclusivamente técnica, o qual torna a prática a essência lógica do processo formativo docente. Criou-se uma valorização incondicional da prática e uma aversão à teoria e à reflexão. De acordo com Franco (2000, p. 92), “o declínio da capacidade crítica e o predomínio da razão instrumental não permite a reflexão que não esteja voltada para a solução dos problemas suscitados por esse tipo de lógica social”.

Um indivíduo autônomo não pode ser um mero executor de atividades, como se sua faculdade de pensar ficasse restrita aos limites das tarefas que lhe são impostas. A dicotomização provoca a instrumentalização da teoria e sua submissão à prática. Por outro lado, apenas o pensamento dialético recusa qualquer possibilidade de reificação e adesão dogmática a qualquer uma delas. Adorno (1995l, p. 204) sustenta:

> Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis.

Considerando que a heteronomia não atinge apenas o indivíduo, mas se estende também às instituições, é possível observar que os espaços formativos estão estruturados de forma a não favorecer a formação da autonomia. No caso das universidades brasileiras, embora a Constituição Federal de 1988 assegure em seu artigo 207 que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988, s/p), as pressões para que adotem uma lógica de mercado e se tornem mais "produtivas", têm afetado sua organização interna, comprometendo seu papel político e social.

Adorno (1995g) assevera que a emancipação depende da participação dos sujeitos nos processos de formação. Contudo, se essa sociedade não possui mais condições para propiciar ao indivíduo uma educação voltada para a emancipação, faz-se necessário que ela, pelo menos, reflita sobre as condições que impossibilitam a formação. Em uma sociedade tão violenta como a nossa, se a formação for capaz de ampliar as possibilidades de oposição do espírito diante do processo de reificação, significará uma importante contribuição.

5. MÉTODO

Neste capítulo apresento o caminho percorrido de modo a atender os objetivos delineados na pesquisa. De acordo com Horkheimer e Adorno (1985), ao se orientar conforme os preceitos da racionalidade positivista, o método científico reduziu a distância entre sujeito e objeto. Em decorrência disso, o método passou por um processo de padronização; sujeito e objeto são percebidos como idênticos, buscando-se apenas a validação de teorias que possam demonstrar de maneira consensual o objeto. Assim, Adorno (1995i, p. 156) alerta:

> As investigações empíricas parecem-me legítimas e necessárias também no âmbito dos fenômenos culturais. Mas não é lícito hipostasiá-las, nem considerá-las como chave universal. Sobretudo, elas próprias devem culminar em conhecimento teórico. A teoria não é mero veículo que se tornaria supérfluo tão pronto se possuíssem os dados.

Por outro lado, as investigações empíricas também não devem servir apenas para confirmar teorias pré-estabelecidas, nas quais a repetição dos resultados tornou-se sinônimo de um conhecimento verdadeiro, rigor científico e credibilidade, ocultando qualquer possibilidade de contradição. Ao se limitar à mera funcionalidade, a razão começou a "passar ao largo daquilo que quer conhecer" (ADORNO, 1986a, p. 47).

Em contraste com esse discurso, a Teoria Crítica da Sociedade destaca a centralidade da relação sujeito-objeto, para conferir ao método o seu papel, o qual consiste em revelar a primazia do objeto. Como enfatiza Adorno (1995j), “[...] a primazia do objeto significa que o sujeito é, por sua vez, objeto em um sentido qualitativamente distinto e mais radical que o objeto, porque ele, não podendo afinal ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito” (ADORNO, 1995j, p. 187-188).

Embora se evidencie a primazia do objeto, os frankfurtianos não ignoram que o método é produzido pelo sujeito em determinadas condições. Portanto, o desafio do método consiste em preservar o contexto histórico-social do objeto. Essa ideia faz-se possível ao considerar-se que, embora a pesquisa represente um recorte da realidade, suas características evidenciam o contexto social que lhe deram origem (ADORNO, 1995j).

5.1. ABORDAGEM DA PESQUISA

No percurso planejado para investigar de que maneira a presença do estudante com deficiência no ensino superior contribui para o desenvolvimento de experiências formativas que favoreçam o pensamento crítico e a autonomia docente, foi utilizada a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa. Esse tipo de abordagem representa uma forma de coleta e análise de dados mais coerente com os pressupostos que direcionaram a execução da pesquisa. Para Gatti e André (2010, p.30), entre os pressupostos da pesquisa qualitativa estão a "busca da interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador".

Como bem descreve Flick (2009, p. 37), "a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais". Nesse sentido, o estudo analisa a partir dos depoimentos a formação de oito professores de uma universidade pública do Estado da Bahia.

A pesquisa qualitativa abarca diversos tipos de investigação. Neste trabalho opta-se pelo estudo de caso, por se demonstrar mais coerente com os pressupostos teóricos da pesquisa. Além disso, de acordo com Yin (2015, p. 32), o estudo de caso corresponde a "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". O estudo em questão trata-se de uma investigação pautada em um fenômeno da vida real que diz respeito a formação de professores universitário para educação inclusiva, onde a pesquisadora tem pouco ou nenhum controle sobre os acontecimentos estudados (YIN, 2015).

5.2. UNIVERSO DA PESQUISA

5.2.1. O campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública no Estado da Bahia, com uma relevante contribuição na produção de conhecimento no ensino, pesquisa e extensão, além de uma tradição na formação profissional. Vale ressaltar que, por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia sob o parecer n° 2.921.629 (Anexo 1).

Desde 2003, têm ingressado nos diversos cursos oferecidos pela instituição pesquisada, estudantes com deficiência. Essa realidade tem impulsionado a instituição a empreender esforços no sentido de adequar-se para atender às novas demandas, buscando oferecer serviços e recursos de acessibilidade que reduzam as barreiras e promovam a inclusão.

5.2.2. Sujeitos da Pesquisa

Foram definidos como sujeitos da pesquisa professores que ministraram disciplinas em cursos que possuíam estudantes com deficiência. A identificação dos professores ocorreu da seguinte maneira: i) buscou-se os cursos que possuíam alunos autodeclarados com deficiência por meio do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado e, ii) contactou-se o colegiado dos respectivos cursos para identificar os profissionais. Ao final, foram identificados 25 professores.

Todos eles foram convidados para participarem da investigação, por meio de um e-mail cujo conteúdo apresentava um resumo sobre a pesquisa. Do total de e-mails enviados, apenas treze professores responderam e, desse total, cinco se recusaram a participar, três porque não tinham interesse no assunto e dois que alegaram desconhecer a presença de alunos com deficiência no curso em que lecionavam. Após a anuência dos professores, agendamos as entrevistas, as quais foram realizadas no período entre abril/2019 e janeiro/2020.

5.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Embora a centralidade da pesquisa encontre-se nos sujeitos pesquisados, sem reduzir-se aos instrumentos de coleta, consideramos que a seleção apropriada dos instrumentos, pensando nas suas limitações, poderá permitir que o objeto manifeste a dialética objetiva da sua realidade (HORKHEIMER; ADORNO, 1978a). Nesse sentido, ao levar em conta os objetivos da pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada.

5.3.1. Entrevista Semiestruturada

As entrevistas constituem uma fonte essencial de informações para os estudos de caso (YIN, 2015), e podem ter várias classificações: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas (GIL, 2008); focalizada, semipadronizada, centrada no problema (FLICK, 2009); padronizada e não padronizada (LUDKE, 1986). Nesta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada, pois permite, por meio do discurso, obter informações sobre o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões a respeito do assunto tratado. Além disso, a opinião dos entrevistados tem o potencial de desvelar, a partir dos fatos que compõem o tecido social, as promessas de uma racionalidade que se instrumentalizou afastando-se do seu projeto original.

> As opiniões e comportamentos dos sujeitos são também sempre algo objetivo. Revestem-se de importância com relação às tendências evolutivas da sociedade como um todo, embora não no grau suposto por um modelo sociológico que identifica, sem mais, as regras do jogo da democracia parlamentar à realidade da sociedade vivente. Por outro lado, nas reações subjetivas cintilam objetividades sociais, inclusive detalhes concretos. Do material subjetivo, é possível inferir determinantes objetivos (ADORNO, 1995i, p. 146).

No intuito de identificar traços da objetividade social projetada sobre os sujeitos, buscou-se propiciar a eles as condições favoráveis para a realização das entrevistas. Nesse caso, todas as entrevistas foram agendadas com antecedência, no horário e local definido pelos professores, os quais optaram por realizá-la na universidade coparticipante. Dessa maneira, procurou-se minimizar os riscos de

algum dano emocional, devido à possibilidade de lembranças de momentos difíceis vivenciados durante sua trajetória docente. “O pensamento espera pelo dia em que a lembrança dos desperdiçados o desperte e o converta no ensinamento” (ADORNO, 2008a, p. 77). Portanto, buscou-se assegurar ao entrevistado, privacidade, confidencialidade acerca de sua identidade e das declarações realizadas.

O roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice 1) foi elaborado com 18 questões, distribuídas em dois eixos norteadores. A utilização dos eixos teve como finalidade facilitar a aproximação do objeto e, portanto, não se pretendeu limitar ou fragmentá-lo. Ao invés disso, considerou-se que o objeto investigado não é simples nem linear, pois decorre de processos histórico-sociais que lhe deram origem (ADORNO, 1995i).

Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, seguindo o roteiro pré-estabelecido, realizou-se a caracterização dos entrevistados, com ênfase na sua idade, qualificações acadêmicas, o tempo durante o qual lecionam no ensino superior, tipo de vínculo e tempo de serviço na instituição coparticipante da pesquisa, além dos cursos e disciplinas em que lecionam. As entrevistas foram gravadas e levaram em média uma hora e trinta minutos de duração.

5.4. ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados oriundos das entrevistas seguiu a linha da análise de conteúdo (DIAS, 2018), método desenvolvido por Lasswell [34] e utilizado por Adorno. No texto *Televisão e formação*, baseado no debate entre Adorno e Becker, transmitido

[34] O modelo de Lasswell foi utilizado no estudo da história das teorias da comunicação. Contudo, o interesse de Lasswell não era afirmar sua compreensão do ato comunicativo. Sua intenção era compreender a estrutura e a função da comunicação de massa e seus efeitos na sociedade. Nesse sentido, o modelo circunscreveu o ato comunicativo em apenas cinco perguntas, as quais se tornaram base para as possibilidades de pesquisa que poderiam ser desenvolvidas, são elas: Quem? (pesquisas de análise do controle), diz o quê? (pesquisas de análise do conteúdo), em que canal? (pesquisas de análise das mídias), para quem? (pesquisas de análise da audiência), com que efeito? (pesquisas de análise dos efeitos). Embora a Escola de Frankfurt não compactuasse com a ideia da existência de uma ciência comunicativa, os frankfurtianos originaram um novo enfoque no campo da comunicação, ao destacarem a necessidade de se observar a comunicação de massa. As contribuições de Adorno, Horkheimer e Marcuse se sintetizam no conceito de Indústria Cultural, a ideia de que os produtos culturais foram convertidos em mercadorias. As pesquisas da Escola de Frankfurt visavam problematizar os efeitos gerados pelo caráter mercadológico dos emissores, por meio de uma análise crítica dos atributos das mensagens distribuídas. (BAPTISTA, 2017). Disponível em: < file:///C:/Users/imsantos16/Downloads/2911-Texto%20do%20artigo-18046-1-10-20171213%20(1).pdf >. Acesso em: 20 jul. 2020.

pelo rádio, sobre a influência da televisão no processo de formação dos conteúdos da consciência subjetiva dos adultos, surge no contexto da discussão o questionamento sobre o método:

> Becker — Senhor Adorno, penso que o senhor mesmo, juntamente com Pollock e Horkheimer, revelou em suas discussões de grupo que existem métodos que, além de qualquer investigação quantitativa, são apropriados para expor a pesquisa sociológica determinadas camadas do inconsciente das pessoas.
> Adorno — Sim, eu concordo. Entretanto penso que nesta questão não avançamos muito mediante os procedimentos usuais de questionários e nem com as mais sofisticadas pesquisas de opinião, mas que aqui o método mais plausível efetivamente é a *content analysis* (análise de conteúdo), ou seja, a análise dos próprios fenômenos, em que seria possível inferir mais ou menos o significado das consequências dos fenômenos para as pessoas, mesmo que este efeito não possa ser registrado (ADORNO, 1995c, p. 87-88).

Nesse estudo, Adorno (1995c) utilizou a análise do conteúdo para problematizar os efeitos gerados pelo caráter mercadológico do emissor (televisão), por meio de uma análise crítica das mensagens distribuídas. Pois, para Adorno (2008f), apesar de o método ter características eminentemente quantitativas, também possibilita momentos qualitativos, por meio do uso de categorias de análise. “Não é possível quantificar nada que não tenhamos antes determinado também qualitativamente. Penso que este é um princípio de todo problema metodológico da sociologia acerca do qual é preciso ter clareza” (ADORNO, 2008f, p. 219).

Na pesquisa em questão, a análise do conteúdo foi aplicada às narrativas expressas pelos professores, os quais se referem ao processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Para isso, após a transcrição das entrevistas e identificação das categorias, os textos foram tratados, fragmentados e reagrupados de acordo com as categorias de análise (DUARTE, 2004).

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo apresentamos, inicialmente, o perfil dos sujeitos da pesquisa e, posteriormente, a análise das entrevistas realizada com os professores.

6.1. PERFIL DOS SUJEITOS PESQUISADOS

A amostra de pesquisa é composta de oito professores, os quais ministram disciplinas em turmas que possuíam alunos com deficiência. Do total de participantes do estudo, todos integram o quadro permanente da instituição; três professores são do sexo feminino e cinco, do sexo masculino, das áreas de Ciências Exatas, Ciências Humanas e Ciências Aplicadas. Quanto à titulação, dois professores são licenciados e seis professores são bacharéis; sendo dois pós-doutores, cinco doutores e um mestre. Todos os professores atuam na pesquisa científica, e quatro deles também desenvolvem atividades de extensão e ensino. Além disso, dois ocupam cargo administrativo.

Dois professores já atuaram na educação básica. Em relação ao tempo de atuação no ensino superior, ficou evidenciado que dois pesquisados têm 23 anos de atuação profissional, quatro têm entre 16 e 18 anos, e dois têm entre 10 e 15 anos de atuação no magistério superior. Especificamente na instituição pesquisada, o tempo de atuação varia entre 04 e 23 anos de exercício da profissão.

Dos entrevistados, apenas três professores tiveram experiências profissionais anteriores com alunos com deficiência, por meio de atividade de pesquisa, um deles enquanto professor na educação básica, e o outro como professor no ensino superior. Vale ressaltar que nenhum dos entrevistados se recorda de colegas com algum tipo de deficiência, durante o período da sua formação acadêmica. Além disso, dois professores possuem familiares com deficiência.

Para preservar a condição de anonimato dos professores pesquisados, optamos por não divulgar seus nomes. Assim, os professores são identificados por P1, P2, ... P8.

6.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A análise apresentada nesta seção foi organizada a partir da leitura das entrevistas dos oito docentes que fizeram parte da pesquisa. As categorias de análise foram definidas a priori com base nos objetivos da pesquisa. A partir da leitura e análise dos relatos as subcategorias foram sendo construídas conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Categorias e subcategorias temáticas de acordo com os objetivos da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
-Refletir sobre a relação universidade e formação no processo de inclusão da pessoa com deficiência à luz da Teoria Crítica da Sociedade.	FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO	• O predomínio da racionalidade técnica na formação. • O papel do professor na inclusão. • Eu não fui preparado para isso...
	UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO E INCLUSÃO	• Concepção de Universidade. • Precarização do trabalho docente. • Papel da universidade no processo de inclusão.
-Compreender a percepção dos docentes sobre deficiência, universidade e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.	INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE	• É direito... • Primeiro, estrutura e depois inclusão. • Sou a favor da inclusão, mas não está funcionando.
	CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA	• Todos nós temos deficiência. • Abordagem biomédica e social da deficiência.
-Verificar a existência de políticas e ações institucionais voltadas para os docentes referentes à inclusão do estudante com deficiência no ensino superior.	POLÍTICAS INSTITUCIONAIS VOLTADAS PARA DOCENTES E DISCENTES	• Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE). • Cursos de pós-graduação. • Não tenho conhecimento.
-Identificar aspectos da atividade docente que favorecem o desenvolvimento de experiências formativas dos professores com os estudantes com deficiência.	PRÁTICAS INCLUSIVAS DOS PROFESSORES	• Práticas Pedagógicas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

6.2.1. FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO

6.2.1.1. O predomínio da racionalidade técnica na formação

Esta subcategoria tem por finalidade descrever e analisar aspectos referentes à influência da racionalidade técnica na formação e no trabalho docente, os quais interferem no processo de inclusão. Sobre os aspectos formativos considerados indispensáveis para o exercício da docência no ensino superior, os entrevistados relataram:

> *Olha, eu vou aqui me ater aos* ***saberes docentes*** *de Tardif, de Shulman. Eu acho que é indispensável, ao mesmo tempo, ter os saberes disciplinares, porque você tem que saber o conteúdo que você vai ensinar pra dar os exemplos e fazer as analogias corretas; e os saberes pedagógicos, além dos saberes da experiência, porque esses três saberes pra mim é um tripé. Esses três aspectos são básicos para que você seja um* ***bom docente****, porque o arcabouço de experiência que você tem, que no meu caso eu trouxe da educação básica, ele é muito importante para mediar o conhecimento para alunos da educação superior; e eu ainda acrescento os saberes afetivos, porque a gente tem que olhar o outro, o aluno como uma pessoa que você está ali para compartilhar experiências, aprender a aprender e não despejar conteúdo; e despertar nele a motivação, a criatividade e o interesse para aprender.* (P1, grifos nossos).

> *Você tem que ter base, tem que ter bagagem, tem que ter conhecimento. Vamos colocar aí os* ***saberes da docência****, esses saberes da didática, então você precisa ter conhecimento. Para mim o conhecimento ele vai ser o pacote principal para direcionar o seu trabalho, como também formação humana, política, filosófica, sociológica, então você tem que ter esse tipo de formação para que você seja um professor universitário.* (P2, grifo nosso).

> *Eu não sou licenciado e nós não temos nenhuma* ***preparação pedagógica****, porém eu tive a sorte, eu diria, dessa experiência no segundo grau. Nós tínhamos uma série de problemas, acho que todos conhecem os problemas da educação, mas um aspecto era interessante que era essa formação pedagógica, que o Estado nos dava, então eu fiz muitos cursos na área da formação pedagógica. Quando eu chego na universidade eu tinha uma formação pedagógica. Esse é um dos grandes problemas na Universidade, principalmente pra quem faz bacharelado, você não tem formação e a universidade também não tem um programa de formação pra esses professores. Então você imita o professor que você gostou, aquele professor que você admirava, que você gostava; nem sempre dá certo essa* imitação*.* (P3, grifo nosso).

Os fragmentos destacados corroboram com o que os estudos relacionados à docência no ensino superior (CUNHA, 2006, 2016; PIMENTA, 2001; CONTE, 2011; ZANCHET; FAGUNDES, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) têm reivindicado: uma política de formação docente para a educação superior, por entenderem que a docência nesse nível de ensino, como em toda profissão, exige formação, e isso inclui o domínio de conteúdos específicos ao lado de conteúdos pedagógicos como a base para essa formação. A possibilidade de um acesso direto ao conhecimento — via recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) — para solucionar com pertinência e eficácia situações diversas do cotidiano tem alargado as expectativas sobre o alcance da racionalidade instrumental no processo educativo.

A relação existente entre a instrumentalização da razão (que permeia a ideia de saberes, competências e habilidades) e o empobrecimento das experiências comunicáveis tornou-se, segundo Benjamin (1987), uma nova forma de miséria que surgiu a partir do grande desenvolvimento da técnica a qual sobrepôs-se ao próprio homem. A hegemonia da racionalidade técnica nos cursos de formação, traduzida por meio da organização dos currículos, dos procedimentos pedagógicos e do próprio conteúdo da formação, revela a ausência de condições para a inserção do sujeito em uma racionalidade comprometida com a emancipação. Do ideário de um homem intelectualmente livre e autônomo, restou um sujeito heterônomo e funcional.

Os atributos destacados por P1 como uma espécie de “tripé” da formação docente estão baseados nos estudos de Gauthier et al. (2006), Shulman (2005) e Tardif (2002), os quais categorizam os saberes que acreditam ser necessários para o desempenho da docência:

> O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da Educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

A figura do “professor competente” ou do “bom professor”, como aparece no relato de P1, inspira-se, assim, nos discursos empresariais e técnicos para imprimir um caráter quantificável à sua função, a qual consiste em atender aos princípios da sociedade produtiva, ensinando conteúdos valiosos para a inserção do aluno nesse contexto, em detrimento dos elementos que estimulam uma leitura crítica a respeito

da configuração social. Duarte (2001, p. 38) faz uma avaliação contundente sobre o caráter adaptativo dessa perspectiva de formação:

> Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o "aprender a aprender" como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

O imaginário social sobre a figura do professor e a maneira que deve desempenhar sua função varia de acordo com o tempo, sendo influenciado por questões socioculturais e econômicas. Ao nos depararmos com os estereótipos atribuídos à figura do professor, verificamos que a discussão apresentada por Adorno (1995) na década de 1960 no texto *Tabus acerca do magistério* não só ainda não foram superados, mas permanecem e interferem na forma como o professor compreende seu processo de formação. Como alerta Adorno (1995h, p. 70), "[...] a existência que a sociedade impõe às pessoas não se identifica com o que as pessoas são ou poderiam ser em si mesmas". O professor procura aproximar a imagem que possui de si mesmo da imagem atribuída a ele pela estrutura social.

Os chamados "saberes pedagógicos" "saberes da docência" ou "formação pedagógica" são considerados pilares da atividade docente, conforme destacado nos relatos de P1, P2 e P3. Todavia, trata-se de modelos autoexplicativos da docência, que estão diretamente ligados às propostas de um caráter imediato ao qual a própria formação é avessa. Para Ourique (2012, p. 153), a docência consiste em uma "atividade político-cultural, e, portanto, engloba um alto grau de fluidez crítica e criação; assim, aspectos prescritivos são antagônicos à presença de dispositivos racionais de autonomia". Nesse sentido, a formação do professor não deve ser reduzida a um arcabouço cognitivo de saberes, mas deve propiciar experiências construídas tendo como base a multiplicidade e as contradições culturais e epistemológicas.

A sociedade contemporânea, denominada "sociedade do conhecimento", está diretamente relacionada a essa busca "paranoica" pela apropriação de saberes úteis

em consonância com as competências e habilidades que atendam uma demanda imediata. A esse respeito, Adorno e Horkheimer (1985, p.162-163) destacam:

> O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa auto-reflexão do espírito que se opõe à paranoia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo.

Outro aspecto destacado por P3 diz respeito à necessidade de programas de formação pedagógica, principalmente para os docentes bacharéis, os quais, por não os ter acessíveis, acabam recorrendo à imitação de antigos professores que admiravam. O fragmento corrobora com o pensamento de Therrien, Dias e Leitinho (2016), quando relatam que, por não possuírem os atributos pedagógicos específicos necessários, os professores acabam recorrendo à imitação da prática pedagógica dos seus antigos professores, ao longo de sua formação.

Essa concepção de formação supõe que o ensino eficaz é aquele que aplica de forma competente o método pedagógico, o qual mostra a ênfase tecnicista não apenas nos relatos dos entrevistados, mas também nas pesquisas que buscam o espaço da didática na formação do professor do ensino superior. Nesse aspecto, se os cursos tiverem apenas essa finalidade, o professor poderá não acessar outros elementos formativos no campo da cultura. Como destaca Lara (2006, p.193):

> Os cursos ensinam modelos pedagógicos fundamentados em propostas psicológicas, como receitas para se conseguir um ensino eficaz, desconectados do contexto educacional, além de preconceitos já superados pela própria ciência que inviabilizam o ensino das classes populares. Como são raros os momentos de formação cultural nos quais o docente possa olhar o contexto escolar em que trabalha e, por meio de seus recursos intelectuais, transformar sua realidade, ele sente-se perdido, pois as receitas não funcionam, não são aplicáveis a seus alunos. O próprio pensamento utilitário baseado em critérios de aplicabilidade sobre a eficácia de metodologias de ensino não é questionado.

Ainda em referência ao relato de P3 sobre imitação, resgatamos Cunha (2016), quando destaca que as pesquisas na área da formação de professores têm sido recorrentes em apontar que os docentes reconhecem em seus ex-professores a inspiração mais forte de sua configuração profissional. Essa condição é mais presente quando se trata de professores universitários, que usualmente não percorrem uma trajetória de profissionalização para o magistério. Contudo, é importante que o docente tenha o entendimento para além dos limites da técnica,

como observa Adorno (1995b, p. 67): “[...] a obrigação de se desprovincianizar, em vez de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir uma meta importante para a consciência daqueles que pretendem ensinar alguém”. Nessa direção, Pucci (1997) alerta que o processo de pseudoformação fornece apenas um verniz formativo, que em nada colabora para o desenvolvimento pleno da consciência nem para uma transformação social.

No relato de P5, embora também seja mencionado o papel da técnica na formação, é importante destacar a importância do exercício da ponderação na atividade docente:

> *Quando se fala em formação eu lembro que tive excelentes professores que a gente sabia que eram técnicos extraordinários, mas não tinham a capacidade de comunicação; uma boa capacidade de comunicação ela permite que a transferência do conhecimento ela possa ocorrer de forma efetiva ou de forma simplificada, quando a gente pega um professor que é incapaz de se comunicar a gente não consegue acompanhar. Também acho a capacidade técnica fundamental.* ***Outra característica que eu acho importante é a capacidade de ponderar, a gente precisa ponderar porque os nossos alunos são indivíduos diferentes, e se a gente não consegue ponderar a gente corre o risco de tratar todos os alunos da mesma forma, sem diferenciar sua capacidade de compreender, seu tempo de aprendizado, a sua forma de aprendizado, essa percepção das diferenças. Na minha opinião, essa capacidade de ponderar o professor deve ter.*** (P5, grifo nosso).

O pensamento de P5 encontra embasamento na pesquisa de Pereira (2013) sobre os saberes necessários para uma docência de qualidade na educação superior. O autor também considera que a capacidade de ponderação se revela como uma habilidade necessária para que o professor experimente de modo pleno a pluralidade de alternativas de condução de sua aula.

Ponderar significa refletir, agir com prudência e bom senso diante das situações. Adorno (1995d, 121) afirma: “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. Pois, do contrário, levará o educador a incorrer no engano de buscar traduzir, sob fórmulas simplificadas, as formas e os conteúdos de uma educação atrelada à racionalização técnica, desprovida de sua verdadeira essência cultural. Desse modo, “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p. 39).

6.2.1.2. O papel do professor na inclusão

Esta subcategoria tem por finalidade descrever e analisar aspectos referentes à relação do professor com a educação inclusiva. Ao serem questionados sobre o seu papel no processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, todos os entrevistados consideraram-no importante:

> *O papel do professor é muito importante.* ***Cada aluno é diferente. A gente pensa que é um desafio com um aluno especial, mas o aluno dito normal também é,*** *agora mesmo estou saindo da sala de aula, aí você explica, explica e de repente vem um aluno que chega com uma dúvida, a visão dele foi diferente, ele não conseguiu ter a mesma visão, então cada aluno é diferente, a verdade é que cada aluno é de um jeito, tem sua forma particular de aprender. Então esse é o desafio de você tentar ajudar o aluno, tentar encaminhar o aluno pra construir um conjunto de entendimento, e isso é a parte que eu mais gosto em ser professor e eu acho que eu me sinto bastante útil dando aula.* (P4, grifo nosso).

No relato de P4, foram considerados os aspectos relacionados ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. A percepção de que os desafios nesse processo englobam todos os alunos, e que a forma como os alunos constroem seu entendimento é diferente, independente de possuir ou não uma deficiência, é importante para desconstruir a ideia de que as pessoas com deficiência possuem mais dificuldades ou são menos capazes do que os outros alunos. Além disso, o contato com o aluno com deficiência possibilitou ao professor questionar os estereótipos produzidos por uma cultura que perpetua certezas, construídas mediante um conjunto de respostas prontas e rápidas, desprovidas de reflexão.

Mas, se as diferentes formas de aprender são características da espécie humana, porque o professor ainda utiliza o termo “normal” ao se referir aos alunos sem deficiência?

Os padrões de normalidade sempre foram socialmente utilizados como forma de categorização dos sujeitos de uma única espécie, estimulando as práticas preconceituosas e segregacionistas que permeiam a história da pessoa com deficiência. Em uma sociedade que propaga o discurso de respeito à diferença, mas que, contraditoriamente, busca homogeneizá-la, não é estranho que no ambiente educacional o estigma do normal seja utilizado como contraponto àqueles que se

desviam do padrão estabelecido. Como afirma Dallabrida (2007, p. 460), “as marcas da deficiência podem ser analisadas não somente por sua ‘materialidade’ ou ‘condição social’, mas principalmente na maneira como a sociedade incorpora e encaixa essas diferenças em seus padrões de normalidade”.

Para P3, embora o professor desempenhe um papel fundamental para a inclusão, outros atores também são importantes nesse processo:

> *É fundamental, mas* ***não é só o docente, eu acho que você tem que ter a participação da reitoria, passando pelos elementos setoriais, diretor, coordenadores****, mas sem dúvida alguma o maior papel será o do professor, do educador, que vai ter esse contato direto com o aluno.* (P3, grifo nosso).

Ao se referir à relação do docente com o estudante com deficiência, o entrevistado relata:

> *É preciso garantir o espaço deles na universidade. E aí eu digo* ***sempre que a pessoa com limitações não quer e não precisa ser tratada como coitadinha. Então, o professor deve ter a compreensão de que esse aluno deve, dentro do possível, ser tratado igualmente, apenas respeitando a limitação dele, não podemos diferenciar o aluno. Eu acho que isso não ajuda, ao contrário, o que vai ajudar esse aluno é cada vez ele ser mais independente, porque se nós passarmos a mão na cabeça dele não vai adiantar, porque lá fora vai ser cruel com ele, e nós temos a obrigação de preparar todos os nossos alunos pra esse mundo lá fora****, inclusive com valores.* (P3, grifo nosso).

Embora o discurso de P3 defenda a presença desse estudante na universidade, o relato apresenta uma sequência de estereótipos que permeia o imaginário docente e reforça as atitudes preconceituosas em relação ao sujeito. A pessoa com deficiência encontra-se em posição de desvantagem, pois sua capacidade é julgada a partir de suas limitações, o que lhe faz transitar sempre em polos extremos. De um lado, pode ser considerado um super-herói, quando consegue superar suas limitações ajustando-se ao modelo social; do outro, tende-se a tratá-lo como “coitado”, alguém incapaz de superar suas limitações por seus próprios méritos, sendo eterno necessitado da caridade alheia.

Nesse sentido, ao fazer uso da expressão popular “passar a mão pela cabeça”, P3 transmite a ideia de que rechaça o uso de qualquer tipo de proteção, concessão em função da limitação, partindo da premissa de que o aluno com deficiência poderá requerer algum tratamento privilegiado. Contudo, esse pensamento não encontra sustentação nos estudos que tratam sobre a inclusão da

pessoa com deficiência no ensino superior. As pesquisas demonstram que os alunos não pleiteiam nenhum tipo de privilégio, apenas reivindicam os direitos assegurados na legislação; “a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Educação Superior não representa concessão de privilégios, mas sim a promoção da equiparação de oportunidades, para que elas sejam incluídas na sociedade como cidadãs plenas de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades” (CHAHINI; SILVA, 2010, p.168).

No estudo de Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), os alunos apontam problemas em relação à acessibilidade, destacando as barreiras: calçadas irregulares e com buracos, falta de piso tátil e a dificuldade de acesso à biblioteca devido à falta de sinalização. Nessa mesma direção, Anache e Duarte (2018) e Rocha e Miranda (2009*)* alegam que os alunos denunciam a necessidade de investimentos em infraestrutura, na concepção do currículo, na formação dos professores e demais profissionais.

Ainda em relação ao papel do professor no processo de inclusão, Souza (2018) destaca que a sua relação com os estudantes, com ou sem deficiência, é muito importante para o desenvolvimento de ambos, pois o professor é uma referência no processo de aprendizagem. Contudo, o relato de P2 aponta a existência de um distanciamento do professor universitário e o aluno, conforme o fragmento a seguir:

> *Em relação aos professores, eu acho que ele é fundamental. Mas eu vejo a universidade muito como um “gueto” de vaidades, entende? Então assim, eu acho os professores muito vaidosos e isso atrapalha muito a relação dele com o aluno, ele se coloca como se fosse o detentor do saber e age como se o aluno nada soubesse. Isso se aplica a todos os alunos, independente de ter ou não deficiência. [...] E aí o professor desconsidera todo o histórico do aluno, desconsidera a condição do aluno, o percurso que ele fez pra chegar ali.* ***A gente precisa romper mesmo com esse discurso do que é normalzinho, perfeitinho, só assim a gente vai conseguir trabalhar voltado para a inclusão****.* (P2, grifo nosso).

Romper com os padrões socialmente instituídos provoca frustração e angústia, que pode se manifestar em forma de indiferença em relação ao percurso formativo dos alunos. Andrade (2006, p. 2) alerta que “os professores são educados para trabalhar com um aluno ideal e quando se dão conta de que a realidade não corresponde a essa expectativa, sentem impotência e frustração”. Essa condição de

fragilidade pode favorecer a predisposição ao preconceito. Além disso, o fato da diversidade não ser problematizada nos programas de formação, acaba contribuído para que o professor responsabilize o sujeito pelo seu fracasso, reforçando erroneamente a percepção de que a condição de deficiência é incompatível com a vida acadêmica.

Para P5, o fato de o professor reconhecer seu papel no processo de inclusão na universidade não significa necessariamente que ele esteja de acordo; isso dependerá de seus conceitos pessoais.

> ***Assim, são duas coisas diferentes: uma coisa é o papel e outra é o envolvimento. O papel ele tem que cumprir, esse é o papel do professor, agora eu vejo um papel difícil porque envolvem padrões sociais e questões que são de foro íntimo, da formação do indivíduo, como a questão moral e ética. Esses conceitos são muito individuais e variam de indivíduo pra indivíduo, então a inclusão de qualquer indivíduo na universidade ela inevitavelmente perpassa por essas questões***. (P5, grifo nosso).

Na esteira de Peres (2015), também podemos perguntar: como pensar em uma ação ética, predominantemente autônoma, em condições objetivas deterioradas? De que forma resgatar uma moralidade que desconstrua nossas certezas e que nos torne verdadeiramente humanos? Se vivemos em uma sociedade sob a lógica da vida administrada, como podemos considerar que dispomos de liberdade de realizar julgamentos dentro de padrões morais e éticos individuais? Sem dúvida, essas questões também são desafiantes quando pensamos em inclusão.

De acordo com Peres (2015, p. 43), não se pode falar de moral e ética diante da falta de liberdade e razão autônomas.

> O sujeito está alienado de si, suprimido por uma totalidade que o toma por engrenagem. A ética está no campo do *vir-a-ser*: a possibilidade de uma conduta ética que traga aos sujeitos a capacidade de usar livremente sua própria razão de forma autônoma depende de uma *práxis* revolucionária, que supere o modo de produção capitalista.

Não podemos ignorar que os nossos padrões de moralidade e ética também foram ajustados aos parâmetros sociais que negam as diferenças humanas e potencializam as diferenças sociais mediante as relações de poder. Em uma sociedade administrada, os indivíduos cada vez mais fragilizados buscam a autoconservação, dificultando o processo de escolarização desses alunos. Nesse

contexto, “a diferença propugnada pela educação inclusiva, convive com a indiferença e com o preconceito, ou é reconhecida apenas como um mecanismo dos procedimentos de tolerância” (SILVA, 2015, p. 62).

A razão instrumental assume um papel de moldar a moral, os gestos, as concepções na sociedade administrada. Quando se está adaptado, em consonância com os padrões sociais que foram impostos, não há margem para que a consciência dessa condição aflore e, portanto, a ausência da consciência moral e ética reside justamente na sua carência. Contudo, o próprio Pucci (1998) nos encoraja, quando considera que, embora vivamos em uma sociedade danificada, dominada pelo capital, na qual as funções psíquicas estão profundamente identificadas com os processos produtivos, ainda é possível encontrarmos brechas para desenvolvermos a consciência e criarmos formas de resistência.

6.2.1.3. Eu não fui preparado para isso...

Esta subcategoria tem por finalidade descrever e analisar aspectos relativos às lacunas na formação docente e seus reflexos no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Sobre esse aspecto, nos relatos seguintes, os professores foram unânimes em afirmar que não possuem preparação:

> ***A formação que recebi não me habilitou para trabalhar com alunos com deficiência****. Em todo meu percurso de formação acadêmica eu não me lembro de ter tido colegas surdos, cego. Na minha área isso é difícil, em outros cursos não me lembro de ter visto. Agora que eu me deparei com essa situação. Não conheço as técnicas apropriadas para ensinar para esse aluno. Quando trato da questão da estrutura para receber, não é só física, é também pedagógica. Acho que meus colegas estão na mesma situação, talvez um ou outro tenha algum conhecimento, mas a maioria não tem. Sem preparação fica muito difícil para o aluno e para o professor.* (P6, grifo nosso)
>
> *Agora especificamente sobre a inclusão de alunos deficientes eu vejo dificuldades de formação do próprio docente, não existe uma formação docente que discuta a inclusão,* ***os professores não foram preparados para trabalhar com necessidades bastante específicas****. Então aqueles que têm dificuldade se envolvem pouco.* (P5, grifo nosso)

Assim como na educação básica, também no ensino superior ainda é comum professores alegarem que não foram ou que não estão preparados para lidar com a inclusão de alunos com deficiência, uma vez que grande parte dos

currículos nas universidades não abordam questões relacionadas ao assunto. Diversos estudos (CASTANHO; FREITAS, 2006; SANTOS, 2009; MARTINS; LEITE; BROGLIA, 2015; CIANTELLI; LEITE, 2016; POKER; VALENTIM; GARLA, 2018) tratam acerca do desconhecimento, a insegurança e a falta de preparo do professor universitário para atuar junto ao aluno com deficiência.

Embora esses argumentos sejam verdadeiros, é importante não os usar como uma tentativa de postergar ou impedir a inclusão desses estudantes no ensino superior. A este respeito, Veras (2007, p. 141) salienta que também já ouviu a expressão “não estou preparada” dita por uma professora com a qual esteve em contato por dois anos. Para a autora, “de fato, ninguém está, porque esse tipo de diferente não é o esperado; ele é o que surpreende”.

Ao argumentar sua falta de preparação, o professor busca se eximir da responsabilidade de participar do processo, resistindo à possibilidade de repensar seus conceitos e sua prática. Nesse sentido, Mattos (2014, p. 107) afirma:

> Ao se “autodeclararem” não preparados, os professores parecem estar afirmando a sua não participação no processo de inclusão, colocando-se como muito mais sujeitados às mudanças educacionais do que participantes do processo, mantendo uma menoridade profissional, convertendo sua condição em ideologia na medida em que esta é utilizada para isentar-se da responsabilidade pela inclusão dos seus alunos ao tempo que justifica sua manutenção.

O relato de P4 ainda apresenta questões relativas às possíveis lacunas de conhecimento trazidas pelos alunos ao ingressarem na universidade:

> *A gente vê que a questão da inclusão mesmo não tá funcionando bem, porque são poucos os alunos que chegam e os que conseguem, chegam com muita dificuldade, muitas lacunas de conhecimentos da educação básica. O professor também tem as suas lacunas de formação, às vezes não sabe ajudar, não é má vontade, é porque realmente* ***não teve preparo pra isso*** *e não sabe o que fazer pra enfrentar esse desafio, então*. (P4, grifo nosso).

As lacunas na formação não são um atributo restrito às pessoas com deficiência que ingressam ao ensino superior, o que mostra uma postura discriminatória na afirmação. Além disso, embora se considere o processo de precarização da educação básica, principalmente nas instituições públicas, esse argumento também acaba sendo utilizado como um elemento punitivo, pois

responsabiliza o sujeito pelo insucesso. De acordo com Freitas (2004), o discurso ideológico da qualidade é utilizado na medida em que ocorre legitimação da exclusão do aluno com deficiência, a ideologia do esforço pessoal, responsabilizando o aluno pelo seu fracasso escolar, ou seja, ele é culpado pela sua deficiência e dificuldade no processo de inclusão na universidade.

6.2.2. UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO E INCLUSÃO

6.2.2.1. Concepção de Universidade

Com esta subcategoria tem-se por finalidade descrever e analisar aspectos relativos à concepção de universidade e sua relação com a formação docente, bem como os efeitos no processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Dessa forma, os relatos dos professores expressam que a relação entre universidade e sociedade é intrínseca, e por isso não podemos considerar a universidade como entidade independente, cuja função se limita a encontrar mecanismos ou instrumentos para se relacionar com a sociedade. Ao contrário, a universidade é uma instituição social e, como tal, expressa de determinada maneira a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Por isso, dentro da universidade, encontramos opiniões, projetos e atitudes conflitantes, que refletem as divisões e contradições.

> A noção de sociedade do conhecimento, longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário; [...] a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica (CHAUÍ, 2003, p. 25).

A concepção dos professores sobre a universidade sinaliza quais as condições das quais ela ainda dispõe para resistir e subverter a barbárie. Assim sendo, os relatos dos professores apresentam duas visões de universidade. Para P1 e P3, a universidade é um espaço de democratização, produção de conhecimento e formação humana:

> ***A universidade é o local de produção do conhecimento, é um lugar para produzir conhecimento, uma instituição de formação de pessoas.*** (Silêncio) *Então a gente tem que instigar o aluno a essa autonomia, esses são aspectos que me encantam na universidade, é o trabalho com esses alunos, com essa maturidade. A maturidade que vai sendo adquirida enquanto professor e a maturidade que nós devemos impulsionar nos alunos.* (P1, grifo nosso).

> ***O nome já diz muita coisa, universidade, universalidade, local de produção de conhecimento de natureza diversa, ou seja, é um espaço democrático de conhecimento, de discussão, de questionamento, de contestação. Por isso é um espaço de formação do humano, e isso passa pela formação profissional, mas não é essa a sua centralidade.*** *Quando ela se restringir apenas à formação profissional, eu acho que sua necessidade de existir acaba. Universidade é vanguarda. Ela faz parte da sociedade, ela questiona a sociedade e seu posicionamento nem sempre vai agradar a todos. Por isso, em momentos em que a democracia é ameaçada, a universidade também é.* (P3, grifo nosso).

A visão de universidade como espaço social de formação humana apresentada nos relatos de P1 e P3 significa considerar que a educação possui um propósito mais amplo que valoriza todas as dimensões do sujeito, para além das habilidades profissionais. Pois, quando a qualificação não vem acompanhada de uma formação, o trabalho se converte em alienação e fica, portanto, desprovido de autorreflexão, impossibilitando a autonomia. Para Adorno (1995h), à medida que a formação do indivíduo autônomo se submeteu às relações econômicas, essa condição acabou saindo às avessas, e o que era autonomia dos indivíduos transformou-se em heteronomia.

Quando P3 define a universidade como um espaço democrático de produção do conhecimento, é preciso reconhecer que o exercício da democracia implica na existência da diversidade não apenas de opiniões, mas, principalmente, de sujeitos e, nesse aspecto, a pessoa com deficiência ainda representa uma pequena parcela dentro desse espaço. A universidade pública tem o compromisso social de criar condições para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, e para isso é necessário empreender esforços “de repensar um fazer universitário comprometido com uma educação que prime por participação e plena igualdade de direitos independentemente de condições pessoais, sociais ou culturais” (MOREIRA, 2005, p. 1).

Por outro lado, não podemos ignorar a influência da tecnologia no papel formativo da universidade, como aparece no relato de P5:

> *Agora, eu vejo, eu entendo perfeitamente* ***o papel formativo da universidade****.* ***Mas não podemos esquecer que a tecnologia provocou mudanças no comportamento social, é uma sociedade que tem pressa, é uma sociedade que não tem paciência****. Hoje a sociedade tem acesso a muita informação e todas de uma vez e aquilo que não agrada, ela descarta. Tudo ficou mais fácil e rápido e isso provoca essa mudança de comportamento, então é esse aspecto que eu chamo atenção,* ***a relação em sala de aula é que precisa ser mudada, eu preciso ter em mente que eu tenho ali indivíduos que, por exemplo, não têm a paciência****. Isso provoca confronto, entende, provoca muito insucesso, é um fator que provoca evasão, que provoca retensão, provoca baixo desempenho porque nós educadores não conseguimos acompanhar com a velocidade que se faz necessária essas mudanças sociais.* (P5, grifo nosso).

É incontestável que estamos perante uma sociedade imediatista, a qual se utiliza de novas formas de expressão e comunicação. Diante dessa realidade, encontramos aqueles que vislumbram a tecnologia como solução, um meio pelo qual a universidade pode acompanhar os desafios impostos pela sociedade contemporânea. O principal argumento em defesa da tecnologia na educação concentra-se na afirmação de que hoje os educandos têm mais acesso à informação fora da sala de aula do que dentro dela e, portanto, a formação de professores precisa aderir a essa realidade.

> Um mundo como o atual, em que a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia. Isso é bem racional: será mais difícil iludi-los, na sua própria área, e isso pode ser transferido para o âmbito mais geral. Por outro lado, a atual atitude para com a tecnologia contém algo de irracional, patológico, exagerado. Isso está relacionado com "o véu tecnológico". As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se, porém, que se trata do braço prolongado do homem. Os meios – e a tecnologia é a essência dos meios para a autopreservação da espécie humana – são fetichizados, porque as finalidades – uma existência digna do ser humano – são encobertas e arrancadas do consciente humano. (ADORNO, 1995d, p. 132).

Como declara P5, "não podemos esquecer que a tecnologia provocou mudanças no comportamento social"; por isso, é preciso considerar que a tecnologia não é um "fim em si mesmo" e, por conseguinte, ultrapassa o limite de uma ferramenta ou equipamento. Como assevera Marcuse (1999, p. 73):

> A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as

> relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamentos dominantes, um instrumento de controle e dominação.

Evidentemente, a tecnologia propiciou vários benefícios e possibilidades à sociedade. Contudo, o pensamento unidimensional inviabilizou as chances de resistência, resultando em uma concepção redentora que conduziu a uma adesão indiscriminada. Como constata Adorno (1977, p. 292), “a adaptação toma o lugar da consciência”, e o que deveria servir ao homem, acabou por dominá-lo.

Diante desse modo de pensar tão convergente, no qual o produto ofertado prescreve atitudes que são aceitas sem questionamentos, o que resta à universidade?

Em face dessa realidade à qual estamos tão adaptados, cuja incorporação ao processo educativo parece inquestionável, o próprio Adorno (1995d, p. 121) aponta uma alternativa, quando assegura que é preciso educar para a resistência, para o contraditório, pois “[...] a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. Portanto, não se trata da negação ou da adesão automática; é preciso que a universidade propicie condições para que a formação cumpra seu papel de levar os indivíduos à reflexão.

Sob outra perspectiva, as narrativas de P6 e P8 se direcionam para uma concepção de universidade voltada para a formação de mão de obra qualificada:

> ***A universidade tem um papel importante na formação de mão de obra qualificada. O crescimento do país passa pela universidade.*** *A sociedade sofreu várias modificações com o desenvolvimento da tecnologia e é preciso a universidade responder a isso. Os cursos precisam responder ao avanço tecnológico.* ***O aluno precisa sair daqui com uma boa formação para prestar um serviço de qualidade à sociedade.*** (P6, grifo nosso).

> ***A universidade deve formar para o mercado, profissionais qualificados, competentes para atender a sociedade****. Esse deve ser o foco principal.* (P8, grifo nosso).

Quando se aborda a concepção de universidade, existe uma tendência em reduzir esse conceito às demandas do mercado de trabalho. Não há dúvida de que a universidade pode responder a essas demandas, mas sua importância não se limita a essa finalidade, embora seu modo de funcionamento tenha se submetido cada vez mais a isso. Como afirma Chauí (2003), uma universidade operacional, que forma

mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, espelha uma sociedade que considera o mercado como o último recurso da vida social.

Nesse sentido, é importante ressaltar que não há trabalho para todos. O aumento da racionalização dos meios de produção e sua gradativa automatização tornou dispensável uma parte significativa das exigências para o desempenho de algumas formas de trabalho. Ademais, com a extinção de diversos postos de trabalho, foram diminuindo significativamente o número de empregos, gerando o fenômeno do desemprego estrutural.

Contudo, isso necessariamente não seria um problema se os bens materiais já produzidos fossem distribuídos de modo a atender as necessidades para a sobrevivência humana. Crochík (2005, p. 316) destaca que

> [...] as relações de produção existentes são anacrônicas, assim como a necessidade do trabalho para o aumento de bens necessários à sobrevivência dos homens. Ora, com toda a riqueza e conhecimento existentes, o desafio não é mais o de como produzir bens materiais, mas sua distribuição. Assim, a questão da eficiência seria destinada unicamente à produção material, os homens não mais precisariam ser formados predominantemente para esse fim, e a educação poderia voltar-se para a vida e, mais do que isso, para uma vida digna de ser vivida.

Além disso, a concepção de formação apresentada nos fragmentos se distancia da compreensão de Adorno, sendo mais apropriado denominá-la pseudoformação, pois, como aponta Crochík (2001, p. 7), um tipo de pseudoformação predominante é justamente aquela “[...] que se volta para a adaptação imediata para a vida, para o trabalho, que não conta com outro objetivo a não ser esse e, assim, impede a reflexão”. Essa visão contraria o significado da formação que “[...] deveria ser aquela que leve os indivíduos a lutarem por modificações que tornem a sociedade justa”.

Ao reproduzir esse modelo de sociedade, a universidade cultiva a lógica do capital que se sobrepõe ao indivíduo. Assim, a universidade demonstra sua contradição: se, por um lado, pretende formar indivíduos capazes de questionar a realidade vigente, na busca de sua própria emancipação, por outro, se apresenta cada vez mais adaptada, formando para a sujeição. Nesse contexto, Adorno (2010, p. 11) enfatiza:

> Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva.

Ademais, ao afirmar que a universidade deve formar “profissionais qualificados, competentes para atender a sociedade”, P8 materializa a formulação de Silva (2006, p. 426) quando constata que a estrutura social “demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção”. Nesse parâmetro de racionalidade, a deficiência se torna sinônimo de incapacidade, os indivíduos tendem a reforçar as estruturas existentes, o que contribui para o fortalecimento do preconceito:

> A escola não pode se constituir numa instituição legitimadora da ordem social dominante, reduzindo-se a uma agência formadora de mão-de-obra alienada e barata para o capital. Dessa forma, a instituição escolar não contribui para a formação de pessoas, para a formação de cidadãos. Ao contrário, o ser humano fica preso a uma visão mercantil desumanizadora. O outro passa a ser o inimigo a ser destruído pela competição econômica. O próximo não é o companheiro com quem se luta para transformar a realidade, mas passa a ser visto como um inimigo que deve ser eliminado (SILVA, 2010, p. 95).

Depreende-se com isso que, uma sociedade que prioriza os interesses do capital em detrimento do cidadão, impõe uma racionalidade calcada na técnica que alimenta a própria técnica da qual o capital se beneficia, reforçando os mecanismos que impulsionam uma luta constante, na qual a sobrevivência de alguns significa a anulação do outro. Isso evidencia que o individualismo, a competição, marcas da ordem social dominante, estão presentes na universidade, tendo o professor como um dos principais disseminadores desse entendimento.

6.2.2.2. Precarização do trabalho docente

Esta subcategoria tem por finalidade descrever e analisar aspectos relativos à precarização do trabalho docente e seus impactos tanto no processo de formação e autonomia do professor quanto na inclusão dos alunos com deficiência. Como afirma Basso (1998), o trabalho docente que procura superar em algum grau a alienação, não depende apenas das condições subjetivas, ou seja, da visão de mundo do professor, mas depende das condições efetivas de trabalho que são ofertadas.

O relato apresentado por P4 aponta para uma realidade cada vez mais frequente no ambiente universitário:

> ***No próximo semestre eu terei uma carga horária de doze horas. Além disso, a gente tem uma carga administrativa muito grande também, só essa semana eu teria três reuniões, uma foi cancelada ontem, mas é muita carga administrativa, você tem que ir, você tem um limite de faltas, eu não posso faltar nas reuniões porque senão eu vou ser penalizada. Depois você tem as reuniões dos projetos de extensão, você tem o trabalho de pensar, de planejar, toda a parte de planejamento de eventos, então isso realmente vai tomando mais tempo****. A prioridade é a sala de aula, depois as reuniões que você é obrigada a comparecer. O tempo que sobra fica para pesquisa.* (P4, grifo nosso).

Nessa "nova" configuração de universidade que, de acordo com Chauí (2003), se assemelha ao padrão organizacional, a marca essencial da docência, isto é, a formação, desapareceu e o trabalho dos professores vem se modelando com o propósito de se adequar a essa heteronomia. Nesse cenário, o trabalho se volta para aspectos relacionados às situações imediatas, sem espaço para a reflexão ou críticas que conduzam a mudanças na realidade.

O estudo de Maués (2010, p.153-154) descreve o conjunto das atividades que demarcam a vida acadêmica do professor:

> A quantidade de "produtos", textos, livros, orientações concluídas, participação em eventos com apresentação de trabalho, organização de eventos, emissão de pareceres para as agências de fomento e Revistas, participação em Banca de Defesa e de Concurso, as disciplinas ministradas na Graduação e na Pós-Graduação vão balizar a vida acadêmica desse trabalhador que, em um esforço supremo, tem procurado se manter ativo. Nessa "cultura da produtividade" o trabalho do professor entra na exploração capitalista, mas existem outros fatores que caracterizam a precarização do trabalho docente no tocante ao ensino, à pesquisa e à extensão.

De acordo com a autora, essas alterações nas universidades públicas têm se aproximado cada vez mais de uma lógica mercantil que se pauta pela quantidade e não pela qualidade. A mudança na cultura acadêmica se manifesta na universidade de variadas maneiras, entre elas a naturalização da relação conhecimento-mercado, para a qual não haveria alternativas e sem a qual a instituição não teria condições de sobrevivência. Essa condição de heteronomia à qual a universidade vem sendo submetida, desconfigura seu papel social e político enquanto espaço potencializador da autonomia e do pensamento crítico. De acordo com Chauí (1999, p.2),

> [...] a autonomia universitária se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e

> indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem "autonomia" para "captar recursos" de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas.

A cultura da produtividade, à qual o docente se encontra subordinado, tem afetado sua saúde, como aparece no relato de P2:

> *Estamos numa fase em que quem tem D.E na universidade e trabalha o tripé ensino, pesquisa e extensão, fica muito sobrecarregado. A docência exige uma preparação muito grande e exige um trabalho também fora daqui; um trabalho de preparar, elaborar, avaliar, corrigir, pesquisar, então demanda muito do professor e as próprias condições de trabalho hoje estão muito precarizadas.* ***A gente tem que lutar pra ter melhores condições de trabalho; com esse nível de desgaste os professores estão adoecendo, como a gente tá vendo, ficando com depressão porque não estão conseguindo gerir as suas funções; então é isso a precarização do trabalho docente****.* (P2, grifo nosso).

O processo de precarização do trabalho vem afetando substancialmente a saúde do professor. No estudo realizado por Lima e Lima-Filho (2009), junto a professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, os autores chamam atenção para a elevada manifestação de queixas relacionadas à saúde mental. Os sintomas de maior prevalência foram: cansaço mental, estresse, ansiedade, esquecimento, frustração, nervosismo, angústia, insônia e depressão. Os resultados mostram que os docentes apresentam exaustão emocional.

Por outro lado, o relato de P5 apresenta o processo de desvalorização profissional como um aspecto que acentua a precarização do trabalho:

> ***Eu acho que hoje a falta de reconhecimento contribui para precarizar o trabalho docente. De forma geral eu vejo que a sociedade, os empregadores sejam eles agentes públicos ou privados têm pouco respeito e até mesmo conhecimento do que é ser docente.*** *Então eu acho que assim, longe de ser uma questão de vaidade, a gente só valoriza aquilo que a gente conhece, talvez seja isso, talvez a sociedade não conheça a dificuldade que é ser um docente e talvez essa falta de conhecimento leve a uma desvalorização, que é geral. É da sociedade e isso inclui os nossos próprios alunos e os nossos empregadores.* (P5, grifo nosso).

A falta de reconhecimento descrito por P5 corresponde a um dos tipos de desvalorização apontado por Santos (2015, p. 353), relacionado ao prestígio social:

> O prestígio social liga-se à estima, que é um valor. Portanto, trata-se de uma valoração social da profissão que é importante não só para a autoestima do profissional e de sua profissão, mas também para a manutenção e desenvolvimento da profissão na e para a sociedade. O prestígio social ocorre pelo sentimento ou percepção social da importância e necessidade da profissão e do papel do profissional para o bem-estar e evolução do indivíduo e da sociedade.

Se a pseudoformação é complementada pelas circunstâncias que impedem sua superação, a deterioração da imagem do professor, manifestada pela falta de prestígio social, também constitui um tipo de violência que representa o resultado da precarização do trabalho docente na universidade. Nesse sentido, o depoimento de P5 representa o que é negado na formação e que também vem sendo desprezado na própria organização da sociedade.

Já no relato de P1 e P4 observa-se o impacto da precarização na atividade docente e, principalmente, no processo de inclusão da pessoa com deficiência:

> ***Ter na turma um aluno com deficiência requer mais tempo do professor para preparar as aulas, adaptar o material etc. Isso não quer dizer que os outros alunos não exigem tempo também, mas pelo fato de envolver uma situação nova, desconhecida, requer mais tempo.*** *O professor tá sobrecarregado, ele desempenha muitas atividades. Além do ensino, pesquisa e extensão, também tem as questões administrativas. Agora mesmo o governo aumentou a carga horária.* (P1, grifo nosso).

> ***Atualmente a carga horária é muito alta e isso acaba interferindo na qualidade das atividades. No caso do aluno com deficiência eu percebo que precisaria de um pouco mais de tempo. Vou dar um exemplo: Eu preparo minha aula e procuro o núcleo para me orientar, e esse processo não é rápido, temos que ajustar de modo que todos na sala possam participar da aula e isso leva um tempo que nem sempre eu tenho disponível, pois são muitas atividades que preciso cumprir. Ninguém leva em consideração que eu tenho um aluno cego na sala de aula. Ele não tem culpa disso, ele tem o direito de participar das aulas, somos nós que precisamos achar uma solução.*** *Mas com esse nível de desrespeito ao trabalho do professor universitário, eu acho que o Estado não tem nenhuma preocupação com isso.* (P4, grifo nosso).

Nos relatos acima, P1 e P4 transmitem a ideia de que a presença do aluno com deficiência em sala de aula acarretaria ao professor uma maior sobrecarga no trabalho; contudo, vale destacar que os entrevistados não responsabilizam os alunos pela situação. Esses fragmentos corroboram com os resultados encontrados na

pesquisa desenvolvida por Nogueira (2010), na qual foi observado que, embora os professores reconhecessem que havia uma sobrecarga de trabalho, eles não responsabilizavam os alunos com deficiência pela situação.

O efeito da precarização traz dificuldades reais para o trabalho docente e para eles próprios, com implicações danosas para todos os que convivem e dependem de seu trabalho, direta ou indiretamente, especialmente os estudantes. No caso da pessoa com deficiência, os efeitos são mais destrutivos, pois acabam acentuando o descumprimento dos direitos assegurados, podendo contribuir para a evasão desses alunos.

Ainda sobre os efeitos, P1 apresenta o isolamento dos profissionais como consequência desse processo:

> ***O Estado cada vez mais precariza nosso trabalho. Minha percepção é que a finalidade é nos isolar, pois cada um fica no seu nicho, tentando sobreviver. Não nos encontramos pra falar das questões da docência. Por exemplo, tem colegas que já tiveram contato anteriormente com alunos com deficiência, ele poderia dizer como foi, o que ele fez, quais as dificuldades encontradas, falar dessa experiência. Mas isso não acontece, estamos cheios de trabalho. Talvez se ele tivesse interesse em falar, talvez não tivesse gente pra ouvir. Tem os que não se interessam, mas muitos estão ocupados, prestando contas dos artigos, a Capes, com a carga horária desumana imposta pelo governo. Não temos tempo, é o que você ouve direto (risos)***. (P1, grifo nosso).

A crença de que por meio do avanço da técnica e da ciência poderíamos economizar tempo, o que proporcionaria melhoria nas condições objetivas, desfrutando de tempo livre para o bem-estar subjetivo, não se concretizou. Na prática, o tempo livre utiliza-se para o aumento da produtividade, persistindo as condições de não liberdade. São essas as relações de trabalho que, tanto hoje como antes, prescrevem as regras de existência humana, inviabilizando as possibilidades de autonomia e emancipação (ADORNO, 1995h).

O isolamento mencionado por P1 também foi constatado no estudo de Marra e Mello (2005), ao retratar a atual configuração do trabalho nas universidades, na qual características como concorrência entre os departamentos por recursos e poder de influência, presença de verdadeiros feudos por área de conhecimento e o predomínio da individualidade sobre a coletividade, contribuem para a alienação dos sujeitos.

> [...] o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. [...] Pertence a outro e é a perda de si mesmo (MARX, 1989, p. 162).

Essa distorção do sentido do trabalho, juntamente com a busca obsessiva pela produtividade, se tornou uma ameaça à autonomia da produção docente. O discurso da competência e da competitividade é assumido, tomado para si, pelos próprios docentes. Para Chauí (1980), a maior letalidade desse discurso é que não se trata de uma submissão qualquer, trata-se da interiorização das regras, ou seja, de assumi-las como suas e legitimadoras de um projeto de vida. Assim, o trabalho docente passa a ser valorizado pela sua produtividade, medido em quantidades.

Quando P1 reivindica o direito de compartilhar experiências com colegas que já tiveram contato com alunos com deficiência e, ao mesmo tempo, aponta o excesso de atividades que impossibilita esse momento, nos leva a rememorar as palavras de Benjamin (1989, p. 105), o qual afirma que a "[...] experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória". Portanto, a experiência não pertence apenas a um indivíduo, ela também é coletiva e pode ser narrada e incorporada à vida de outros indivíduos.

A pseudoformação se revela, assim, como uma forma de bloqueio para a realização de uma experiência, uma vez que impossibilita que o sujeito se relacione com a cultura, estabelecendo uma vinculação superficial com os produtos que consegue alcançar, o que colabora para a reificação da consciência. A experiência é primordial para a formação e modificação do indivíduo. Além disso, a falta de tempo e o excesso de trabalho decorrentes do processo de precarização também colaboram para a pseudoformação, inviabilizando a ocorrência de experiência. Como afirma Bondía (2002, p. 22-23), "[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. [...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho".

6.2.2.3. Papel da universidade no processo de inclusão

Esta subcategoria tem por objetivo descrever e analisar o papel da universidade no processo de inclusão da pessoa com deficiência sob a ótica dos entrevistados. Enquanto instituição social, a universidade deve ter como prioridade a busca pelo exercício pleno da cidadania e do respeito à diversidade de sujeitos, "[...] onde as diferenças estão presentes, também este lugar deve empreender ações objetivas que visem dirimir os silêncios e as ausências no que se refere ao aluno com deficiência neste nível de ensino" (CARDOSO; MAGALHÃES, 2009, p. 6-7). Nesse sentido, todos os entrevistados destacaram a importância da universidade no processo de inclusão. Apresentamos a seguir alguns fragmentos:

> *A universidade tem um papel muito importante, e isso exige uma* ***formação mesmo de professores, tem que ter um espaço de atendimento ao aluno com deficiência****, então a universidade tem um papel sim de* ***disponibilizar esse espaço para o atendimento ao aluno com deficiência*** *e também tem que* ***disponibilizar acessibilidade física em todos os setores****. Ela cumpre seu papel social quando permite o acesso, a permanência e a promoção desse sujeito, desse cidadão.* ***Também é papel da universidade produzir conhecimento nessa área***. (P1, *grifo nosso*).

> *O papel da universidade é fundamental,* ***pois não basta ofertar apenas condição de acesso desse sujeito, também é preciso oferecer condições para permanecer e de se desenvolver dentro da universidade****. Então, pra mim acredito que estamos diante de uma nova realidade social e não devemos fugir disso.* ***A universidade não é só boa para o sujeito que vem, mas pra nós que estamos aqui, porque ele também tem a nos ensinar, porque é nas diferenças que nos construímos todos os dias****. [...] Então a universidade tem que ter cotas, a gente sabe que tem que entrar por meio de cotas, essas questões afirmativas têm que estar presentes na universidade, não só para as pessoas com deficiência.* (P2, grifo nosso).

Os relatos de P1 e P2 destacam que é papel da universidade propiciar condições de acesso, permanência e de desenvolvimento do aluno com deficiência. Para atingir essa finalidade, P1 alerta para a necessidade de acessibilidade física, espaço de atendimento dos alunos e a produção de conhecimento nessa área. O estudo de Poker, Valentim e Garla (2018) afirma que as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência, além da construção de espaços fisicamente acessíveis, também implicam na garantia de recursos pedagógicos, apoio

institucional, formação de professores e disseminação de informações para toda a comunidade acadêmica.

No que se refere à produção de conhecimento, a universidade tem professores que já desenvolvem trabalhos no ensino, pesquisa e extensão sobre a temática. Nesse sentido, vale destacar o trabalho de Dias (2018) sobre formação inicial de professores desenvolvido na própria universidade, no qual foi verificada uma perspectiva reducionista e fragmentada concernente a uma visão instrumental de formação. Por conseguinte, Glat e Pletsch (2004) enfatizam a importância da universidade na produção e disseminação de conhecimentos e na elaboração de políticas voltadas à inclusão com base nos três pilares que compõem o meio acadêmico: ensino, pesquisa e extensão.

Para P2, a presença da pessoa com deficiência na universidade resulta em benefícios não apenas para esse aluno, mas também para o professor, "[...] porque ele também tem a nos ensinar, porque é nas diferenças que nos construímos todos os dias". Crochík (2002) sinaliza que o contato pode contribuir no processo de identificação com o mais vulnerável, na valorização da diferença e redução do preconceito. Contudo, é preciso considerar que a formação do sujeito ocorre na/pela cultura, a qual se tornou conciliável com a racionalidade vigente, convertendo-se em semiformação[35], que adultera a vida sensorial, distorce a realidade e aliena o sujeito (ADORNO, 2010).

Nesse sentido, a universidade operacional reproduz o modelo de comportamento definido pela Indústria Cultural, buscando padronizar os sujeitos, mediante o paradigma da normalidade, para o qual suas ações serão orientadas, conforme aparece no relato de P3 e P5:

> ***A universidade e o professor não podem ficar buscando alunos ideais, que eles pensam que seja ideal, e sim os alunos reais.*** *No momento que esses alunos conseguem passar por toda a trajetória e chegar aqui, a universidade tem que estar aberta e preparada para recebê-los. É inconcebível que esses alunos encontrem barreiras aqui, portanto a universidade deve se preparar para receber todos os alunos, respeitar suas limitações e cumprir seu papel na formação.* (P3, grifo nosso).

[35] Nesse trabalho para a tradução do termo alemão *Halbbildung*, será adotado o termo pseudoformação, para se referir a uma falsa formação, e não o termo semiformação que transmite a ideia de formação pela metade. Contudo, quando se tratar de citações diretas será utilizado o termo adotado pelo autor.

> ***O papel da instituição é formar indivíduos, sejam eles de que condições, de que sexo, de que religião, de que raça, de que classe social, de que condição física ele seja****. Então a universidade obrigatoriamente tem que cumprir o papel de incluir esse indivíduo que vem em busca da formação, seja ele qual for, com que características ou em que grupo ele se encontre. [...] Se o indivíduo procura a universidade com a intenção de receber a formação esse indivíduo precisa ser incluído.* (P5, grifo nosso).

Os relatos reafirmam o perfil de aluno que a história da universidade normalizou ao longo dos anos, do qual diversos grupos, entre eles os estudantes com deficiência, foram excluídos. Para Santos (2013, p. 102), a universidade

> [...] acostumou-se de tal modo a excluir de seus espaços de formação a diversidade humana, representada pela condição de diferença/deficiência, que a inclusão educacional no ensino superior tem sido marcada por enfrentamentos e recuos diante das trajetórias de exclusão vivenciadas por minorias que foram historicamente marginalizadas e/ou segregadas em seus processos de educação formal, em função de diferenças étnicas, de raça, de gênero, da condição de deficiência, dentre outras. (SANTOS 2013, p.102).

Embora não estejam explícitas as características do aluno ideal, fica evidente que o aluno com deficiência não se encaixa nesse padrão. Em uma cultura que busca a homogeneidade se torna difícil o respeito à diversidade humana e, consequentemente, a viabilização de meios que garantam o ingresso, a permanência e o desenvolvimento desses sujeitos. Bauman (1999, p. 55) alerta que "a uniformidade alimenta a conformidade e a outra face da conformidade é a intolerância". Assim, em um ambiente ameaçado pela intolerância, o convívio ficará contaminado pelo medo, pela discriminação e pelo preconceito.

6.2.3. INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

6.2.3.1. É direito

Esta subcategoria tem por objetivo apresentar e analisar o posicionamento dos professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência na universidade investigada. Do total da amostra, cinco professores consideram a inclusão desses alunos um direito, independente das condições oferecidas. Isso pode ser identificado nos relatos a seguir:

> *Sou completamente a favor.* ***Sempre fui defensor da democracia, e a democracia é, sobretudo, diferença. Nela os direitos de todos devem ser garantidos, independente do grupo e do seu tamanho, todos devem ser iguais perante a lei. Acredito que a maioria da universidade seja favorável a isso. A Constituição diz que educação é um direito de todos e obrigação do Estado, a nossa universidade é um órgão do Estado, e, portanto, tem um dever a cumprir. Não será simples, é uma caminhada com avanços e também retrocessos, precisamos buscar os meios, mas o direito antecede a tudo.*** (P3, grifo nosso).

Certamente, é o regime democrático o espaço em que poderemos assegurar a liberdade de expressão, o direito de organização e participação de todos. Entretanto, na perspectiva da democracia liberal, essa visão tem se consubstanciado na expressão da vontade da maioria numérica ou com maior força política, o que pode resultar na aniquilação dos direitos fundamentais da minoria. Ao utilizar a afirmação "[...] Acredito que a maioria da universidade seja favorável a isso", P3 demonstra a necessidade de o direito ser legitimado pela maioria da comunidade acadêmica. Mas, e se essa maioria não reconhecer esse direito? Se educação é direito de todos, por que o direito de alguns precisa ser respaldado por outros? Os direitos das pessoas com deficiência, que estão predominantemente em desvantagem numérica, precisam ser submetidos ao escrutínio da maioria?

Adorno e Horkheimer (1985, p. 21) alertam que "no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade". A razão instrumental vai eliminando a possibilidade de autoconsciência, conduzindo o sujeito a um pensamento operacional; em vez de questionar os fundamentos que conduziram às relações de desigualdade, ele busca formas de legitimar a ordem vigente.

Nesse sentido, concordamos com Adorno quando afirma que "uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada com uma sociedade de pessoas emancipadas" (ADORNO, 1995e, p. 141-142). E para isso, é preciso que ocorra a "produção de uma consciência verdadeira" (p.141) que só será possível a partir da educação. Todavia, na impossibilidade de implementar uma educação voltada para a emancipação, o potencial de resistência encontra-se em uma "pedagogia democrática" (p.138).

Isso se torna necessário porque "a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de

modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos" (ADORNO, 1995a, p. 35). Como a democracia não representa a emancipação do povo, ela passa a ser observada "[...] conforme o sucesso ou o insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral" (ADORNO, 1995a, p. 35).

Na perspectiva adorniana, a educação voltada para a emancipação possibilitaria a elaboração do passado, se direcionaria para o sujeito, buscando reforçar sua autoconsciência. Assim, os indivíduos poderão refletir sobre os processos de produção e reprodução social, nos quais alguns grupos tiveram seus direitos negligenciados. Desse modo, poderão perceber que a democracia não representa o interesse da maioria, mas ela subsiste quando os direitos de todos são considerados na construção de uma sociedade menos desigual.

Embora P1 e P8 também compartilhem da ideia de que é um direito da pessoa com deficiência ingressar na universidade, P1 reconhece que é preciso "forçar" sua presença nesse espaço, para que a universidade se adapte.

> *Sou favorável à inclusão na universidade, pois é um direito também desses alunos irem para universidade. Sei que esse processo é lento e que aqui na universidade temos muitas dificuldades.* ***Mas é preciso que esses alunos cheguem, até para "forçar" toda a universidade a ir se adaptando.*** *As dificuldades sempre existiram mesmo antes da chegada deles, estamos aqui e sobrevivemos. Isso já é um bom sinal.* (P1, grifo nosso).

A utilização do termo "forçar" reafirma que a pessoa com deficiência continua tendo que transpor as barreiras para acessar os bens culturais que foram assegurados legalmente. Além disso, mostra que esse esforço continua sendo unilateral e simultâneo, pois é ele quem precisa se adaptar à universidade, ao mesmo tempo em que precisa buscar a adaptação desse ambiente. Situações como essa foram descritas por Santos (2013, p. 252):

> [...] a presença de estudantes nessa condição expõe a cicatriz da frieza nas relações estabelecidas na formação, caracterizada pela homogeneização no ensino; negligência no investimento de recursos básicos à formação universitária; dentre outras problemáticas que predispõem indivíduos e/ou grupos sociais à marginalização e/ou segregação por meio de invisíveis mecanismos de seletividade.

Por sua vez, P8 destaca que o simples fato de esse aluno não ser ignorado pode ser considerado um avanço. Contudo, ressalta que a instituição se encontra distante de oferecer as condições mínimas necessárias, não apenas para ele, mas ainda para toda a comunidade acadêmica.

> *Sou a favor, pois todos devem ter o direito à universidade. O processo de inclusão aqui na universidade é recente.* ***Eu acho que só o fato de que não está sendo ignorada a existência desses alunos, já é um passo importante. Mas estamos longe de qualquer coisa no mínimo ideal, e aí a gente sabe que não é só para esses alunos, mas para toda a comunidade acadêmica.*** *A gente não tem calçada, a gente não tem centro de convivência. O restaurante universitário fica numa escadaria inaceitável, há filas. No nosso prédio, a parte da rampa não permite que um cadeirante tenha acesso sozinho, os elevadores nem sempre funcionam, os prédios não possuem conexão. A universidade precisa ir melhorando para incluir os estudantes.* (P8, grifo nosso).

A existência de alunos com deficiência na universidade representa, sim, um avanço não só para a universidade, mas também para o processo civilizatório. Entretanto, considerar um passo importante o fato de esse sujeito não estar sendo ignorado, acaba por trazer à luz as contradições e mazelas da sociedade, pois indivíduos fora do padrão de normalidade ainda representam uma ameaça à manutenção da ordem social, e por isso devem ser ignorados. Crochík (1996) afirma que os preconceitos servem para sustentar a conservação desta ordem, na medida em que tendem a fixar e a naturalizar essa realidade, impossibilitando a reflexão crítica e a experiência.

Ao dizer que não é apenas a pessoa com deficiência, mas toda a comunidade acadêmica a que padece da falta de estrutura adequada, P8 transporta os sujeitos para um lugar comum, dando a impressão de que todos têm o mesmo tratamento, criando uma pretensa igualdade. Ao utilizar a expressão, “a gente sabe”, P8 deixa subentendido que outras pessoas também partilham dessa mesma opinião. De acordo com Silva (2006, p. 431):

> Recorrer a esse argumento, iludindo-se com a pretensa igualdade de todos numa sociedade injusta, atesta poucas possibilidades de convencimento ante uma “igualdade abstrata”; em dado momento, pode ser vista como uma postura de superioridade, e não como atitude transitória em direção ao verdadeiro reconhecimento: ” eu te suporto, porque sou generoso”.

Além disso, na medida em que se propaga o discurso de igualdade de tratamento, ocorre o desvio do foco, e se perde o sentido de dizer que eles são "ignorados" em razão da deficiência. Como afirma a autora, "o distinto é mantido na sociedade dentro do parâmetro do tolerável ou integrado, e a indiferença é o que resta como condição de sobrevivência, retratando a frieza" (SILVA, 2006, p. 430).

6.2.3.2. Primeiro estrutura e depois inclusão

Nesta subcategoria, apresentamos as opiniões dos entrevistados que se declaram favoráveis à inclusão dos alunos com deficiência na universidade investigada. Entretanto, consideram que primeiro deveria ser garantida a estrutura e posteriormente o ingresso desses alunos. Do total da amostra, dois professores partilham dessa visão, conforme pode ser verificado nos relatos a seguir:

> *Não sou contra a inclusão, mas acho que deveria ter primeiro uma estrutura para receber esses alunos. Porque sem estrutura não existe inclusão, pois não é garantido o direito deles, então não adianta. Os governantes criam as leis, mas não fornecem as condições de colocá-las em prática. A própria estrutura da universidade não é adequada para um aluno cego, fica uma luta para tentar fornecer as coisas que o aluno precisa, pois falta dinheiro.* ***Para os alunos que não são da inclusão já falta tanta coisa.*** *Com certeza os alunos da inclusão ganhariam mais se as estruturas já existissem. É isso que questiono quando vejo essas ideias novas do governo.* (P6, grifo nosso).

> ***Acho que precisaríamos ter condições estruturais e também de formação para atender esses alunos. Não adianta colocá-los aqui sem isso****.* (P7, grifo nosso).

O argumento de que primeiro seria necessário que se criassem as condições estruturais e depois ocorresse a inclusão desses alunos não se sustenta, visto que uma coisa não invalida a outra. Sem dúvida, a estrutura descrita por P6 e P7 pode ser viabilizada com a presença do aluno com deficiência no espaço universitário, inclusive considerando sua participação na implementação das mudanças necessárias.

Outro aspecto que precisamos considerar é que esse tipo de alegação é muito utilizado quando se refere à inclusão de grupos historicamente excluídos do ensino superior; como exemplo podemos citar a implantação das políticas afirmativas. Aqueles que se posicionam contrários às políticas de cotas afirmam que deveríamos primeiro

investir no ensino básico, para criar condições de o aluno da escola pública disputar as vagas em igualdade de condições com os candidatos oriundos da rede privada. É um equívoco pensar que os avanços nas políticas públicas são resultantes de ações sequenciadas, ou seja, primeiro, melhora a educação básica e, posteriormente, democratiza-se o acesso à universidade. Tanto a melhoria da educação básica pública quanto a democratização da universidade devem ser igualmente urgentes e simultâneas.

Além disso, se considerássemos que seria necessário, primeiro, cuidar da estrutura e, depois, do acesso, como proposto por P6 e P7, precisaríamos levar em conta que já se passaram doze anos desde que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) foi instituída e esse argumento continua presente. Então, por que ao longo desses anos a estrutura não foi implantada? Independentemente da justificativa apresentada, não seria certo penalizar justamente o aluno com deficiência. Ademais, como afirma P6, “[...] Para os alunos que não são da inclusão já falta tanta coisa”. Contudo, em nenhum momento a presença desses alunos é questionada, ou esse argumento é utilizado como impeditivo para que seu acesso ocorra.

O relato de P6 também manifesta a existência de duas categorias de alunos: aqueles que não são da inclusão e os chamados alunos da inclusão. Contraditoriamente, a classificação de seres humanos em categorias, ao mesmo tempo em que possibilita reconhecimento e a conquista de direitos dos grupos de maior vulnerabilidade, também amplia a possibilidade de que atitudes discriminatórias se intensifiquem.

Em uma configuração social em que a formação do sujeito tende sempre à “economia do esforço intelectual” (Crochik, 1995), a compreensão de realidades complexas acaba seguindo uma lógica binária e dedutiva. Algo só é igual ou diferente quando comparado com outro; logo, igualdade e diferença são sempre relacionais. Em uma sociedade classificatória, diferença e igualdade reúnem e afastam pessoas. Reúnem porque pessoas surdas, cegas, com limitações físicas e intelectuais são enquadradas no mesmo grupo denominado “pessoas com deficiência”, ou, como nomeia P6, os “alunos da inclusão”. Afastam porque todas as outras pessoas que não apresentam essas características passam a pertencer a outro grupo, aquele formado pelas pessoas sem deficiência, ou seja, os “alunos que não são da inclusão”.

Silva (2006, p. 425) afirma que “o estereótipo oferece pronto o conteúdo reduzido e vazio concedido pela pseudocultura bloqueadora da possibilidade de pensar a realidade de forma dialética”. O uso do estereótipo “aluno da inclusão” transmite a ideia de que esse aluno não é do professor e da universidade, em uma tentativa de esquivar-se da responsabilidade. Além disso, a expressão também procura demarcar o lugar desse aluno na universidade, inferiorizando-o e colocando em dúvida sua capacidade de estar naquele ambiente. Como afirma Oliva (2016, p. 352), o estereótipo busca naturalizar “a crença de que há diferentes graus de valor aos papeis desempenhados na sociedade”.

Sobre isso, Silva (2006, p. 427) alerta que “quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com ele, não com o indivíduo”. O rótulo de “aluno da inclusão” é uma maneira de excluí-lo por causa da diferença, por não se enquadrar no padrão estabelecido. A pessoa com deficiência reporta à fragilidade de nossos próprios corpos, o que se contrapõe ao ideário social e, portanto, precisa ser negado. A esse respeito, Crochík (1996) afirma que, ao aderir a um estereótipo, o sujeito preconceituoso busca se proteger de qualquer possibilidade de identificação, abandonando a possibilidade de julgar por si mesmo. Esse é o resultado de uma cultura, cuja formação busca negar a possibilidade de experiência, impedindo a conquista da autonomia.

6.2.3.3. Sou a favor da inclusão, mas não está funcionando

Nesta subcategoria apresentamos a opinião de um entrevistado que, embora se declare favorável à inclusão dos alunos com deficiência, alega que na universidade investigada ela não tem funcionado.

> *Sou favorável.* ***Mas a gente vê que a questão da inclusão mesmo não está funcionando bem a meu ver, porque são poucos alunos que chegam, e os que chegam, têm muita dificuldade, faltam conhecimentos básicos. O professor também tem as suas dificuldades de formação, não sabe ajudar.*** *Não é nem má vontade é porque realmente não teve preparo pra isso e não sabe muito que fazer para enfrentar esse desafio. Então acho que a inclusão não tá funcionando bem, precisa melhorar e muito*. (P4, grifo nosso).

O relato de P4 aponta a falta de conhecimento básico do aluno e as dificuldades de formação dos professores como os motivos pelos quais a inclusão não estaria funcionando. É como se a responsabilidade de incluir se resumisse apenas ao professor e ao aluno, não aparece a noção de inclusão como um projeto mais amplo, de responsabilidade da sociedade, uma política pública de governo, e particularmente da própria universidade. Predomina uma análise reducionista da realidade, característica de uma formação que distancia o pensamento de uma postura reflexiva, se conduzindo à dimensão pragmática e utilitarista. Como afirmam Adorno e Horkheimer (1985), o pensamento se aprisiona às técnicas e métodos que simplificam a realidade e, além disso, há uma predominância de análises superficiais e imediatas.

Será que se esses alunos chegassem à universidade com todos os conhecimentos básicos supridos e encontrassem professores com as dificuldades de formação resolvidas, conforme menciona P4, poderíamos considerar a inclusão em pleno funcionamento? Evidentemente que não. Embora esses elementos devam ser considerados, não podemos esquecer que a inclusão não é um produto pronto e acabado; ele resulta de ações contínuas, pois é um processo incessante que precisa ser impulsionado pelos sujeitos e pelas instituições. Além disso, a inclusão educacional não pode ser dissociada do contexto mais amplo de exclusão social.

Contudo, P4 reconhece o professor como um agente nesse processo, mesmo quando relata sentimentos de impotência e frustração por não conseguir “ajudar” os alunos. O preconceito oriundo de frustração pode motivar o indivíduo a buscar um alvo para responsabilizá-lo pelo fracasso. Além disso, esse relato também manifesta um sentimento de abandono do professor, que pode dificultar a aceitação do aluno, podendo estimular atitudes discriminatórias e preconceituosas. Santos (2009) afirma que muitos professores carecem de uma rede de apoio para que se sintam seguros e desenvolvam o seu trabalho junto aos alunos com deficiência.

Quando P4 se refere às dificuldades apresentadas pelos alunos ao chegarem à universidade, precisamos pontuar que tais dificuldades não são apenas de natureza cognitiva e que também não são inerentes aos alunos com deficiência. Elas refletem a desigualdade social que se traduz em desigualdade escolar: a escola não é igual para todos, além de não ser para todos, pois dependerá das condições econômicas dos sujeitos.

Pesquisas realizadas por Silva (2010) mostram que, ao entrar na universidade, os alunos de baixa renda enfrentam dificuldades para permanecerem nos cursos, devido aos custos de alimentação, transporte e materiais didáticos. Existem dificuldades decorrentes da ausência de estrutura adequada oferecida pela universidade, além dos problemas resultantes das relações interpessoais entre colegas, professores e funcionários da instituição. Além desses limitantes, as pessoas com deficiência ainda precisam enfrentar o preconceito, tendo que exaustivamente buscar alternativas para driblar as inúmeras barreiras de acessibilidade em suas diferentes dimensões, ao longo de toda sua trajetória acadêmica.

6.2.4. CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA

6.2.4.1. Todos nós temos deficiência

Nesta subcategoria, apresentamos os relatos de dois entrevistados, cuja concepção de deficiência extrapola o universo das pessoas que possuem limitações sensorial, física ou intelectual, abrangendo todos os indivíduos que possuam algum tipo de dificuldade, conforme os fragmentos a seguir:

> *Olha, eu já lhe disse,* ***eu acho que todos nós somos um pouco deficientes, todo mundo tem limitações, às vezes você tem o próprio aluno que tem dificuldades, não tem fisicamente nenhum problema, mas tem muita dificuldade de aprender. Então isso vai depender da compreensão do professor, do humano****. Se você compreende o humano e respeita o humano, você vai relativizar essa deficiência, e* ***eu sou uma pessoa que acredito que todo mundo é capaz de tudo, desde que ela se proponha, e que nenhuma limitação é capaz de lhe proibir de nada****, então essa é a concepção humana que eu tenho.* (P3, grifo nosso).

> *Bem...* ***eu penso que deficiência é a ausência de algo, pode ser visão, audição, física****. Mas também têm os casos daqueles que têm deficiência de conhecimento, eles chegam na universidade com muitas deficiências de matemática, língua portuguesa etc.* ***Todos nós temos nossas deficiências, agora nem todos conseguem superar.*** *Isso acaba afetando o curso, pois eles não conseguem avançar, precisam se dedicar mais pra conseguir acompanhar a turma e, nem sempre esses alunos têm uma deficiência visual ou é surdo.* (P6, grifo nosso).

A utilização de expressões como “todos nós somos um pouco deficiente” (P3) ou “todos nós temos nossas deficiências” (P6), pode representar uma tentativa de aproximação dos entrevistados do universo da pessoa com deficiência, uma espécie de busca de identificação. Todavia, em um contexto em que as relações espontâneas são remotas ou inexistentes e as possibilidades de experiência são empobrecidas, somos impulsionados à idealização e não à identificação.

> Se a identificação é negada, o desejo de ser como o outro para depois dele se diferençar também o é, assim como a possibilidade de um universal constituído pela diversidade humana; em seu lugar, aparece a necessidade de ser igual ao que se (im)põe de forma abstrata (CROCHÍK, 2011, p. 34).

A equivalência estabelecida entre deficiência e dificuldade é fruto da idealização, conceitos que são formados a partir das expectativas e que precedem o contato com a pessoa com deficiência. Em uma formação privada da experiência, predomina o significado social de um corpo que é tornado deficiente e que representa um “problema” (P3) no ambiente acadêmico.

Além de tudo, frases de efeito como “todos nós somos deficientes”, “ser diferente é normal” ou “todos nós somos iguais”, são forjadas pela Indústria Cultural, e buscam propriamente impor a assimilação integral do indivíduo à sociedade, criando uma "falsa identidade do universal e do particular" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 114). O particular e o universal se igualam, fazendo com que a discriminação deixe de incidir no âmbito da diferença, migrando para o geral. Como afirma Zuin (1999, p. 16), “as contradições entre o particular e a totalidade são apenas detalhes técnicos que podem ser resolvidos sem qualquer alteração das estruturas sociais”.

Por um lado, essa tendência perigosa de naturalização ignora a função da cultura na produção da deficiência, desconsiderando o contexto no qual ela é produzida, esvaziando as possibilidades de enfrentamento das condições de produção, esquivando-se do comprometimento político. Mas, por outro lado, se ocorrer a problematização e o reconhecimento das próprias fragilidades, isso pode contribuir para uma nova compreensão da deficiência.

Contudo, nos relatos dos entrevistados, ainda identificamos uma visão individualizadora e patologizante da deficiência. Isso pode ser observado tanto quando P3 diz “que todo mundo é capaz de tudo, desde que se proponha, e que

nenhuma limitação é capaz de lhe proibir de nada", como quando P6 se remete à deficiência como "ausência de algo", o qual reporta à ideia de falta, de imperfeição de um corpo que, para o entrevistado, "acaba afetando o curso" e o impede de avançar.

Por meio desses fragmentos constatamos que nossa configuração social ainda focaliza na deficiência, impondo critérios para a inclusão desses alunos, exigindo deles a superação da sua condição, ao invés de exigir a remoção das barreiras que limitam sua participação social. Lamentavelmente, essa constatação também foi encontrada em pesquisas anteriores (CROCHÍK et al., 2011; SANTOS, 2013; DIAS, 2018).

6.2.4.2. Abordagem biomédica e social da deficiência

Nesta subcategoria, apresentamos os relatos de cinco entrevistados, cuja concepção de deficiência se aproxima das perspectivas teóricas mais abordadas nos trabalhos científicos, a concepção biomédica e social da deficiência (DINIZ, 2007; BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; FRANÇA, 2013; VALLE; CONNOR, 2014).

No modelo biomédico a deficiência é compreendida como uma patologia, um desvio do padrão de normalidade, falta ou déficit, uma lesão que precisa de tratamento por meio de medicalização e de reabilitação. A deficiência precede o indivíduo e, por isso, sua dignidade e autonomia são desconsideradas.

Como afirma Sassaki (2010), essa concepção da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes. Seu viés normatizador reforçou a compreensão de que a integração social apenas seria possível se a pessoa com deficiência se ajustasse às estruturas existentes; caso contrário, sua presença seria inviabilizada. Essa compreensão aparece também no relato de P3:

> ***O nome já diz tudo. Uma pessoa que não ouve ou que não enxerga é deficiente.*** *Eu acho que por causa disso fica muito difícil a vida dele na universidade e no mercado de trabalho, pois esses espaços foram projetados para pessoas normais.* (P3, grifo nosso)

Para P3, a deficiência traz em si uma condição de impossibilidade para o aluno desenvolver suas habilidades, de ser eficiente, o que dificultaria sua

permanência na universidade e no mercado de trabalho. Segundo Silva (2006, p. 426):

> A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo "saudável", que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção. Os considerados fortes sentem-se ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, conquanto se é humano.

Além disso, ao tratar como natural o fato de a universidade e de o mercado de trabalho não disporem das adaptações necessárias, P3 mostra conformidade com essa realidade. Essa ideia contribui para reforçar a compreensão de que o problema está no sujeito e, portanto, cabe a ele ajustar-se, ou seja, trata-se de um processo de integração e não de inclusão. No tocante à universidade, Batista e Nascimento (2018, p. 125) alertam que

> [...] por vezes esse processo de "inclusão" faz-se à revelia de sua efetiva vocação ou fim, supondo-se restrito à entrada na Universidade. Ou seja, parcamente entendida como garantia de acesso às vagas, após a aprovação no processo seletivo, a inclusão ganha contornos de mera integração com a pessoa com deficiência não sendo percebida a partir daquilo que a singulariza ou diferencia dos demais.

De acordo com Diniz (2007), uma outra compreensão de deficiência se baseia na variação do normal da espécie humana. Essa concepção surge no século XVIII, período no qual a deficiência é sinônimo de um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente é definido quando comparado a um corpo sem deficiência. Esse entendimento também aparece no relato de P5:

> ***Deficiência é uma limitação. Quando o indivíduo possui alguma limitação quando comparada a um indivíduo normal. Indivíduo normal é aquele que não possui a deficiência.*** *Mas é algo que é natural não só na humanidade, mas na própria natureza, a gente tem indivíduos que nascem com deficiência em qualquer espécie.* (P5, grifo nosso).

O relato de P5 mostra a ideia de variabilidade e não de diversidade da condição humana. A variabilidade tem o padrão de normalidade como base de comparação para definir o que é normal, exato, perfeito. Tudo o que não se enquadra nessa métrica é considerado um erro, anormal, patológico, um desvio padrão. Velho (1985, p. 80) diz que "[...] o desvio não é o estudo de pessoas em si mesmas, mas o estudo da classificação de pessoas na mente dos homens".

Amaral (1998) caracteriza a deficiência como uma das diferenças significativas, aquela que foge dos critérios estabelecidos, seja os relacionados a aplicabilidade estatística, que utiliza a média e a moda para definir o que seria considerado “normal”; seja pelo critério estrutural, funcional e de proporcionalidade, que baseado em fatores biológicos atribuiu aos membros do corpo funções que deve corresponder ou não ao esperado; e por fim o critério do padrão idealizado, que corresponde as expectativas dos modelos socialmente instituídos.

A disseminação dessa lógica encontra sustentação na racionalidade tecnológica e no sistema capitalista, que busca a funcionalidade e eficiência do corpo. Essa compreensão biologizante da deficiência continua interferindo na formação do indivíduo, tornando a relação com a deficiência cada vez mais suscetível ao preconceito. Moura e Crochík (2016) alertam para o fato de estarmos criando uma sociedade na qual não só a deficiência é cada vez mais estigmatizada, mas também as imperfeições humanas se tornam intoleráveis.

Em uma outra perspectiva, o modelo social enfatiza que a deficiência não está restrita às características do corpo, mas às barreiras presentes no ambiente físico e social, as quais impedem ou dificultam a plena participação do sujeito. Como afirmam Piccolo, Moscardini e Costa (2009 p. 75), “a deficiência não existe como fenômeno independente, posto que se configura a partir de um arcabouço multifatorial e dialético intrínseco à dinâmica de visualização e de interpretação das diferenças”. Essa compreensão da deficiência pode ser identificada no relato de P2:

> ***Primeiro, a gente tem que pensar muito no que foi instituído, a ideia do perfeito e imperfeito, normal e anormal, patológico e não é patológico. Então, a nossa sociedade construiu uma visão de que é deficiente aquele sujeito que não está num padrão de normalidade, de um corpo dentro de um padrão esperado, que enxerga, que ouve, que pode andar, que pode falar. Então, dentro dessa conjuntura esse sujeito é considerado deficiente. Você vê que a sociedade se refere às pessoas com deficiência como um problema. Eu acho que a forma como a sociedade se organiza é que é um problema. O problema está na sociedade, nos padrões estabelecidos como normal.*** *Então a sociedade usa muito uma referência do que é ser normal, e a gente coloca o homem lá, com todos aqueles traços que a gente vai descrevendo que segue a norma; e o que foge daquele padrão é o anormal, o doente, o deficiente*. (P2, grifo nosso).

Segundo P2, sua compreensão sobre deficiência foi sendo modificada a partir do contato com alunos com deficiência na escola e na universidade e, principalmente, por meio do estudo da obra de Foucault.

> ***A minha visão sobre deficiência foi se modificando na medida em que fui ensinando para esses alunos na educação básica e no ensino superior. Eu tive que me ressignificar (pausa)****. Os textos de Foucault me ajudaram bastante. Na História da Loucura ele discute essa ideia de normal e anormal do ponto de vista da cultura.* (P2, grifo nosso).

A fala de P2 contrapõe um modelo de formação acadêmica baseado na racionalidade tecnológica, cuja lógica é orientada pelos procedimentos técnicos**,** pela valorização exacerbada do método em detrimento da teoria. O termo "ressignificar" aponta na direção de um pensamento mais próximo de uma postura reflexiva, em contraste a uma postura pragmática e utilitarista, aprisionada nas técnicas e métodos que simplificam o significado da deficiência.

Os relatos de P1 e P4 também demonstram uma aproximação da concepção de deficiência baseada no modelo social, o qual, embora não negligencie a dimensão corporal, também revela como a estrutura social oprime a pessoa com deficiência.

> *Eu tenho um irmão gêmeo que tem deficiência física, ele é tetraplégico. Ele faz muitas coisas, ele tem oficina em casa, ele usa computador, ele tem uma loja virtual de aeromodelismo e faz muitas coisas.* ***Então a minha concepção de deficiência está voltada para uma concepção social da deficiência, porque enquanto houver barreiras na sociedade a deficiência será potencializada e o sujeito será esquecido****.* (P1, grifo nosso).

> ***Pra mim a deficiência está na sociedade. Eu não estou desconsiderando que o sujeito tem uma privação de sentido. Mas essa questão de deficiência é uma construção da sociedade. Eu me lembro de um colega do meu pai (que também era cego) que era professor no Instituto, o nome dele era Francisco, tinha o apelido de Franquito. O Francisco dizia: "Olha, a maior sorte que eu dei na vida foi ter nascido cego", aí ele contava a sua história. Ele era filho de trabalhadores rurais, de boias frias, trabalhavam no canavial, todos eram analfabetos. Os pais na medida em que tinham os filhos, todos iam trabalhar na lavoura, para ajudar no sustento. Só que o Francisco era cego, ele não podia ir para lavoura, pegar na enxada, ele também não podia ficar dentro de casa sozinho. Quem iria alimentar ele? Quem é que iria cuidar dele em casa? A família não tinha outra fonte de renda. Então a solução encontrada foi enviá-lo para o internato, para escola de deficientes visuais. Eu***

> ***lembro que ele dizia que teve sorte por ter nascido cego, pois ele teve oportunidade de se desenvolver intelectualmente, fez faculdade, virou professor. No caso dele a deficiência não foi uma desvantagem, pois foram dadas condições de desenvolvimento para ele, e o fato dele ser cego não foi um problema, uma deficiência.*** *Eu acho que o problema está em nossa sociedade.* (P4, grifo nosso).

Embora o exemplo relatado tenha contribuído na ampliação da visão de P4 sobre a deficiência, a história de Francisco é uma exceção. Estudos que investigam a relação entre pobreza, deficiência e escolarização (SANTOS, 2011; BISSOTO, 2013; MADRUGA, 2013; FRANÇA, 2014) mostram que as pessoas com deficiência oriundas de famílias pobres e com pouca escolaridade são mais vulneráveis e dificilmente alcançam graus elevados de escolarização e posições privilegiadas no mercado de trabalho.

O *Relatório Global de Monitoramento da Educação para 2020:* Inclusão e educação – Todos significa todos, realizado pela Unesco, indica que 258 milhões de crianças e jovens encontram-se em situação de exclusão social. A pobreza é o principal obstáculo para o acesso ao ensino. Entretanto, outras variáveis como sexo, deficiência, etnia e religião também são determinantes para o acesso à educação.

Ainda de acordo com o estudo, as pessoas com deficiência são mais propensas a viver na pobreza devido a barreiras sociais, como discriminação, acesso limitado à educação e emprego; além da falta de meios de subsistência e de acesso a outros programas sociais. Elas também têm menos possibilidades de frequentar a escola e concluir o ensino primário e têm maior probabilidade de serem analfabetas do que as pessoas sem deficiência. Os dados disponíveis revelam que, em média, uma em cada três crianças com deficiência em idade de educação primária está fora da escola, em comparação com uma em cada sete crianças sem deficiência (UNESCO, 2020).

Os dados do relatório confirmam que a exclusão é produzida na interação de múltiplos fatores sociais. Nesse sentido, Bissoto (2013, p. 98) afirma:

> Num processo de “estranhamento” derivado de formas fundamentais de opressão social, aquele rotulado como “excluído” é reduzido a características peculiares, às suas marcas de desigualdade. Reduções que, num processo de introjeção, acabam por se transmutar em uma identidade completa e fixada, persistindo em quaisquer das esferas da vida social. Esta “despersonalização”, ou melhor, esta outra e radical personalização do outro, é o traço fundamental de exclusão social. Descaracterizar o outro como humano é a culminação bem sucedida das relações de domínio.

Outro aspecto a ser destacado no relato de P4 se refere à "*escola de deficientes visuais",* ou seja, às escolas especializadas. Se por um lado, é importante reconhecer a contribuição dessas instituições principalmente no período de escolarização de Francisco, no qual essa era a única possibilidade de acesso à educação para pessoas com deficiência, por outro, também é fundamental destacar que a forma de funcionamento dessas instituições segrega essas pessoas, reforçando a discriminação e o preconceito. Crochík (2011, p. 38) esclarece:

> A luta contra os manicômios, contra as escolas especiais e contra as classes especiais tenta evitar a segregação espacial e promover a convivência; diminuiu a segregação física com a esperança de que a convivência entre a população e aqueles que eram segregados pudesse demolir os tabus, os preconceitos.

Ao perguntar a P8 sobre sua concepção de deficiência, seu olhar se fixa em um ponto e uma pausa antecede sua resposta:

> (Pausa) ***Quando você pergunta isso, eu me questiono se é uma limitação ou deficiência. A convivência com a aluna X me fez perceber que mesmo ela não enxergando, seu potencial é ilimitado. As dificuldades existem muito em função da falta de estrutura da universidade. Na verdade acho que a deficiência está na nossa formação.*** *Quando você falou desse assunto e considerando que eu venho trabalhando um pouquinho mais com isso, eu comecei a pensar sobre a minha formação* (P8, grifo nosso).

Paviani (2003) declara que o silêncio do professor constitui a possibilidade de não praticar a palavra irrefletida, pois a pedagogia que não pensa reduz o professor a um mero instrumento ideológico. Ao refletir sobre a deficiência, P8 se permite questionar o conceito, rompendo com a tradição de um pensamento operacional que já desfigurou e aprisionou o sujeito à deficiência. Marcuse (2015, p. 35) assegura que "com a crescente integração da sociedade industrial, as categorias estão perdendo seu significado crítico e tendem a se tornar termos descritivos, ilusórios ou operacionais".

Entretanto, a definição não é suficiente para a compreensão das implicações da deficiência. Leitão e Fernandes (2011, p. 278) afirmam que

> é necessário considerar o impacto social que a falta de visão provoca nas atitudes e crenças pessoais. Tal impacto é derivado do imaginário coletivo, presente nos mitos familiares e sociais que revelam o modo como a pessoa

> com DV [deficiência visual] é vista por aqueles que enxergam e o lugar que ela ocupa no discurso dominante.

A crença nas potencialidades que as pessoas com deficiência podem desenvolver no ambiente universitário é fundamental no processo de inclusão desses alunos. Ainda assim, Zuin (1998, p. 44) nos alerta que “o conhecimento das potencialidades não se reduz à esfera da cognição das contingências vivenciadas por um ser, mas supera a si próprio, permitindo a experienciação das potencialidades que poderiam estar obstaculizadas pelo contato restrito à vivência imediata”.

Ao trazer para a centralidade dessa discussão os limites de sua formação e as condições oferecidas pela universidade, P8 demonstra que ainda existe a possibilidade de autorreflexão. Mesmo quando “a formação que teria potencial para refletir sobre as contradições desta sociedade não avança, pois as agências responsáveis pelos processos formativos sejam eles culturais ou educacionais, atendem exatamente a essa lógica perversa” (DIAS, 2018, p. 23).

Nos relatos de P2 e P8 encontramos indícios da influência do contato com a pessoa com deficiência na ressignificação do próprio conceito de deficiência. Embora Crochík (2011) alerte para o fato de que o contato possa não ser suficiente para diminuir e eliminar o preconceito decorrente da defesa psicológica, o autor reconhece que “quando o preconceito não é devido a defesas psicológicas, quando é superficial, o contato e a experiência podem bastar para eliminá-lo” (CROCHÍK, 2011, p. 39).

Nesse sentido, o contato pode contribuir para combater a idealização, oportunizando a experiência, visto que a proximidade pode favorecer a identificação. Todavia, a identificação pressupõe a necessidade de outra racionalidade assentada no respeito à diferença e na dignidade humana, embora essa não seja a tendência que se notabiliza na formação dos indivíduos atualmente. Ao contrário, predomina a fetichização da técnica e a reificação das consciências que perpetuam a lógica da dominação.

6.2.5. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS VOLTADAS PARA DOCENTES E DISCENTES

6.2.5.1. Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE)

Os Núcleos de Acessibilidade surgiram com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Para isso, devem atuar na "implementação de ações de acessibilidade em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição" (BRASIL, 2008b, p. 39). Na universidade em que ocorre a pesquisa, o Núcleo de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado (NAAEE) foi criado em 2018 com o objetivo de desenvolver ações que "promovam o acesso, a permanência, a participação na vida acadêmica com a garantia do serviço de apoio especializado, de acordo com as necessidades individuais [...]" (UESC, 2018, s/p).

Conforme relato de quatro dos entrevistados, o Núcleo de Acessibilidade representa a única política institucional de apoio ao docente e ao estudante.

> ***Aqui na universidade é o Núcleo quem desenvolve todas as ações tanto para o aluno, quanto para o professor. Faz um trabalho importante, além do acolhimento do aluno, ajuda o professor no processo de adaptação das atividades. Eu não conheço outra política além do Núcleo*** (P5, grifo nosso).

No relato de P5, é possível identificar algumas funções desempenhadas, tais como: acolhimento dos alunos e adaptação de materiais didáticos. Nesse aspecto, o estudo de Souza (2014) afirma que a garantia de um espaço de acolhimento e discussão acerca das adequações necessárias à prática pedagógica é fundamental para a permanência dos alunos com deficiência.

Se, por um lado, as atividades especializadas realizadas pelo Núcleo são importantes para que os alunos com deficiência possam acompanhar as atividades acadêmicas, por outro lado, também podem fortalecer os estigmas e contribuir para a normalização das condições de escolarização desses alunos.

A despeito do acolhimento, Siems-Marcondes (2017) assegura que a presença de recursos tecnológicos e profissionais especializados pode ser insuficiente se não forem solidificadas as relações de acolhimento dos alunos.

Contudo, concordamos com a autora quando alerta que acolhimento envolve dirigentes, professores e demais colegas.

Além dessas atribuições, o Núcleo também tem como funções:

> I- prestar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na universidade; II- identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas; III- contribuir para a construção da cultura da acessibilidade e inclusão na universidade; **IV- orientar colegiados, professores e diversos setores em relação ao atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; V- propor, em parceria com a CDRH[36], formação continuada de professores e técnicos administrativos da universidade sobre os saberes necessários no tocante às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**; VI- participar do planejamento e organização, junto com as instâncias competentes, dos serviços para a promoção da acessibilidade (UESC, 2018, s/p*,* grifo nosso).

As funções atribuídas ao Núcleo estão em consonância com as dos demais Núcleos de Acessibilidade encontrados nas instituições públicas de ensino superior, conforme relatado em diversas pesquisas (NUERNBERG, 2008; CHAHINI, 2010; CASTRO, 2011; CIANTELLI; LEITE, 2016; PLETSCH; MELO, 2017; GONÇALVES, 2017; MELO; ARAÚJO, 2018; NOGUEIRA; OLIVER, 2018). Entre as atividades desenvolvidas pelo Núcleo da universidade *locus* da pesquisa, os itens IV e V estão diretamente relacionados à formação docente. A narrativa de P4 exemplifica como essas ações têm sido desenvolvidas, conforme relato a seguir:

> *O Núcleo é um apoio importante para o aluno e também para o professor. Conversam com o colegiado, promovem reuniões com os professores.* ***É um canal importante para a inclusão desses alunos. Eles promovem cursos, eu lembro que teve um curso de descrição audiovisual com o pessoal do Benjamin Constant, agora vai ter outro curso de preparação de material didático. [...] Eles trouxeram um visitante, o professor Éder, então assim foi ótimo, então assim a instituição vai promovendo as ações****.* (P4, grifo nosso).

Os Núcleos de Acessibilidade costumam oferecer atividades de formação continuada para professores por meio de cursos, oficinas, palestras, rodas de

[36] A Coordenação de Desenvolvimento de Recursos Humanos (CDRH) pertence à Pró-Reitoria de Administração e Finanças e responde pela coordenação e desenvolvimento dos servidores do quadro técnico da Universidade.

conversas, entre outros (GONÇALVES, 2017; MELO; ARAÚJO, 2018; MELO; LUSTOSA; 2018). Essas ações são organizadas com a finalidade de suprir as lacunas de uma formação inicial na qual, a maioria das vezes, ignorou-se o fato de que, na sala de aula, as diferenças também se fazem presentes.

De modo geral, o conteúdo está voltado para rever as metodologias utilizadas, a reorganização do tempo, do espaço físico, do plano de aula e da adaptação dos materiais didáticos de acordo com os tipos de deficiências (CHAHINI; SILVA, 2010). A prioridade no tratamento das questões de domínio técnico-operacional obscurece o discurso contra-hegemônico do enfrentamento dos processos que implicam na produção social da deficiência.

Se, por um lado, essas atividades buscam preparar os professores por meio de métodos que buscam atender as especificidades de cada deficiência, por outro lado, esse ordenamento fortalece a abordagem centrada na deficiência, em uma perspectiva mais normalizadora. Além disso, não se oferece aos professores condições de refletirem sobre as contradições sociais existentes; “[...] com esta harmonia da técnica entre todos não há espaço para o pensamento reflexivo” (SANTOS, 2019, p. 215).

A respeito da articulação entre o Núcleo e as diferentes instâncias da universidade, como departamentos e colegiados, essa ação tem sido considerada importante para dirimir a resistência dos professores. O estudo realizado por Ciantelli e Leite (2016) apontou que o trabalho de mediação junto aos colegiados de cursos e demais professores, tem se mostrado benéfico para o bem-estar físico e emocional dos estudantes, condições essenciais no processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, é importante considerar que, embora o Núcleo possa auxiliar e mediar as relações entre estudante, professor e os demais órgãos da instituição, cabe à universidade a responsabilidade pela definição e concretização das políticas de inclusão. Uma distorção decorrente da existência de setores voltados para o atendimento de públicos específicos consiste em transferir para as pessoas que atuam nesse espaço a responsabilidade pelo processo tanto de inclusão desses estudantes quanto de articulação dos professores. Tais observações estão presentes, por exemplo, na narrativa que segue:

> *Em relação à universidade, eu acho que foi um fator importante a criação do Núcleo. Só que da maneira que é feita, infelizmente, eu não estou vendo isso, porque é muito de cada um por si, vai se adaptando.* ***A universidade fica como uma interlocutora, muito longe. Eu acho que ela ainda não tem dado o amparo que deveria. Poderia melhorar muito o trabalho em relação à Prograd e em relação às coordenações de curso. Por exemplo, eu não me sinto satisfeito de receber um e-mail do Núcleo avisando sobre um determinado discente com alguma característica especial pra cursar minha disciplina. Isso pra mim tem que ser o papel da Prograd junto com a coordenação do curso, porque isso tem que ser institucional a nível de Reitoria.*** *Então é um Núcleo vinculado à Prograd, só que ele não tem as mesmas atribuições ou os mesmos poderes que tem o Colegiado e a Prograd. [...] Então eu acho que a instituição deve realmente abraçar isso, sem transferir as responsabilidades ao Núcleo. Porque eu acho que o Núcleo deve ter uma funcionalidade, uma especificidade e as tarefas específicas dela, mas ele não pode fazer esse intermédio administrativo entre as partes, porque assim fica uma coisa improvisada.* ***Parece que a responsabilidade da inclusão pertence ao Núcleo e ao professor, ou quando não é do professor é do Núcleo e do aluno***. (P8, grifo nosso).

O estudo de Ciantelli e Leite (2016) destaca a importância de os professores serem informados com antecedência a respeito da matrícula desse aluno, bem como de suas necessidades educacionais, com o intuito de evitar constrangimento no primeiro dia de aula. Para isso, segundo as autoras, é preciso uma ação ponderada entre o Núcleo e os docentes. Porém, a inclusão não está separada da função social da universidade. O papel da universidade é estar preparada para identificar e eliminar as barreiras que impedem o acesso de todos os alunos ao conhecimento. Para que isso ocorra, é imprescindível que a gestão universitária assuma o protagonismo nesse processo.

No seu relato, P2 também reconhece o Núcleo como o setor de apoio para alunos e professores. Porém, em sua opinião existe pouca divulgação a respeito da sua existência e das ações desenvolvidas.

> ***Tem o Núcleo que dá suporte ao aluno e ao professor, mas não vejo muita atuação, acho que precisa de mais divulgação do que eles desenvolvem.*** *Tinha que ir às reuniões de departamento, colegiado para que todos conheçam as atividades desenvolvidas* (P2, grifo nosso).

Batista e Nascimento (2018) também relataram na sua pesquisa a falta de visibilidade das ações desenvolvidas pelo Núcleo junto à comunidade acadêmica. Além disso, os autores também assinalaram como ponto negativo a sua localização,

a qual, segundo eles, por si só, já dificulta o livre acesso ao serviço. No caso da universidade na qual acontece esta pesquisa, o Núcleo se encontra em um local totalmente plano, de fácil localização e acesso.

Entretanto, apesar de o Núcleo ser facilmente encontrado por estar localizado em uma região de grande circulação, P6 afirma ignorar sua localização, embora saiba que o espaço presta atendimento aos alunos com deficiência.

> ***Já ouvi falar de um espaço que atende os alunos, mas nunca estive lá, nem sei onde fica. Para professor não tenho conhecimento se existe. Mas com a quantidade de trabalho que o professor desempenha, mesmo que ofereça alguma atividade fica difícil participar****.* (P6, grifo nosso).

Além disso, no seu relato P6 já deixa explícita sua impossibilidade de participar de qualquer atividade relacionada à formação em razão do excesso de atividades desempenhadas. A ideia do trabalho que dignifica o homem, que lhe concederia liberdade e independência e que o incluiria em uma sociedade de produção e consumo, também acabou se convertendo na sua própria prisão, pois o homem se tornou um executor de atividades, em um sistema que valoriza a quantidade de tarefas desempenhadas em detrimento da qualidade.

> São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fado antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42).

O trabalho que não permite a reflexão do homem se constitui uma forma de alienação. Para Crochik (2003, p. 71), as consequências desse trabalho são “o conformismo e a impotência do trabalhador: [...] o trabalho alienado embrutece o homem, retira a essencialidade humana”. Além disso, mantém o homem adaptado às determinações sociais de tal maneira que compromete as possibilidades de autonomia e emancipação, e acaba por fortalecer a pseudoformação.

6.2.5.2. Curso de pós-graduação

Outra possibilidade de formação oferecida pela instituição é a oportunidade de o professor cursar pós-graduação, na qual ele poderá aprofundar seus conhecimentos na área de Educação Inclusiva, conforme relatado por P1:

> *Algum tipo de ação da universidade voltada diretamente para o professor aqui dentro do Campus eu não tenho conhecimento. O que temos é o Núcleo que acompanha os alunos e ajuda muito o professor. Eu mesma tenho feito muitas parcerias com o Núcleo. Eles ajudam na parte de adaptação dos materiais didáticos e na organização das aulas.* ***Mas a universidade investe na pós-graduação, no meu caso eu fiz doutorado na área de inclusão. Essa experiência me ajudou muito a ampliar meu olhar sobre a questão da inclusão e da deficiência. Eu entendo que isso também é uma forma da instituição investir na formação do professor.*** *Mas acho que precisamos implantar aqui no Campus alternativas de apoio e orientação ao professor, não só através de cursos pontuais, mas algo contínuo onde pudéssemos trocar experiências* (P1, grifo nosso).

Se a universidade não oferece alternativas voltadas para o professor no seu próprio espaço, por outro lado, essa inexistência de ações específicas também pode motivar o professor a buscar em outros espaços possibilidades de ampliação do conhecimento. Como afirma Adorno (2010, p. 9), "a formação não é outra coisa do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva*".* A busca de novas experiências intelectuais também é uma forma de resistir à lógica adaptativa, pois contribui para a formação da consciência crítica do sujeito, permitindo-lhe questionar suas próprias estruturas de pensamento e as contradições sociais existentes. Contudo, vale ressaltar que se trata de um caso particular, pois, embora a universidade permita que seus professores realizem cursos de pós-graduação, essa ação não é direciona para programas voltados para educação inclusiva. Nesse caso, como o entrevistado já trabalhava com essa temática, a escolha surgiu como uma possibilidade de aprofundamento nos estudos.

6.2.5.3. Não tenho conhecimento

Dos entrevistados, apenas um manifestou desconhecer o Núcleo, bem como qualquer ação desenvolvida pela universidade voltada para alunos e professores.

> ***Eu não conheço nenhum local nem atividade desenvolvida pela universidade para o aluno ou para o professor****. Seria bom se tivesse algum treinamento que ensine estratégias de como o professor pode trabalhar com os alunos com deficiência* (P3, grifo nosso).

Embora ignore a existência de ações relacionadas à formação, o professor demonstra ser favorável a essa iniciativa. Para P3, a instituição deveria oferecer algum treinamento que ensine a trabalhar com alunos com deficiência. O relato de P3 demonstra um pensamento utilitário baseado em critérios de aplicabilidade, característico de um modelo formativo no qual os professores são treinados para buscar prescrições eficazes que sirvam para ensinar alunos diferentes de forma homogênea. O pensamento pragmático e utilitarista impulsiona os professores a buscarem métodos e técnicas que simplifiquem a realidade. Adorno e Horkheimer (1985, p. 100) asseguram que "[...] a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma".

A busca por receitas prontas impossibilita ao professor tornar-se protagonista de seu trabalho. Também é um impeditivo para que ele conheça as necessidades dos seus alunos, favorecendo julgamentos e estereótipos que demonstram uma visão deformada dos sujeitos. De acordo com Crochík (1996, p. 48), "um dos elementos do preconceito seria dado pela atribuição de características, comportamentos, julgados inerentes aos objetos, quando não o são, o que o configuraria por uma percepção e por um entendimento distorcido da realidade".

6.2.6. PRÁTICAS INCLUSIVAS DOS PROFESSORES

6.2.6.1. Práticas Pedagógicas

Para identificar aspectos da atividade docente que favorecem o desenvolvimento de experiências formativas dos professores com os estudantes com deficiência, a pesquisa buscou identificar nos relatos dos pesquisados experiências vivenciadas dentro ou fora do ambiente da sala de aula. Do total da amostra, seis entrevistados relataram experiências relacionadas às práticas pedagógicas, e dois professores não apresentaram nenhum relato.

Nesta subcategoria, analisamos as práticas pedagógicas que foram consideradas inclusivas pelos entrevistados. Segundo Garcia (2005, p. 36), a

prática pedagógica docente é constituída por um “[...] conjunto de ações, posturas e práticas didáticas do professor envolvidas no planejamento, desenvolvimento e avaliação de sua ação docente junto a seus alunos, em sala de aula”. Para Ferreira (2016), uma prática pedagógica inclusiva deve estar articulada ao acesso, permanência e aprendizagem; além disso, deve estar comprometida com ações que colaborem para a mudança do olhar social a respeito da pessoa com deficiência.

> [...] Partiremos do pressuposto que não podemos analisar, de maneira cartesiana, se a prática pedagógica é ou não inclusiva. Conforme já foi explicitado em momentos anteriores, a inclusão educacional é composta de diversas frentes de ação, como o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno, a formação, a prática e a sensibilização do professor, o espaço físico adaptado e sensibilizado para conviver com a diferença, entre outros aspectos (FERREIRA, 2016, p. 66).

Entretanto, é preciso considerar que as práticas inclusivas coabitam o mesmo espaço no qual também existem predominantemente as práticas segregadoras, mesmo quando, de alguma forma, os discursos tentam ocultá-las. Por isso, tentar romper com essa normalidade excludente sinaliza uma possibilidade de resistência docente, diante de um contexto que incentiva a adaptação e o conformismo às condições existentes.

Na medida em que a racionalidade técnica instrumental amplia seus limites no pensamento e na atividade humana, cada vez mais o homem perde sua autonomia e a capacidade de se opor aos mecanismos de dominação, que bloqueiam o acesso a uma *práxis* realmente transformadora. Nessas condições, a autonomia do indivíduo se reduz à liberdade de escolha entre as alternativas disponíveis, quando na verdade deveria ter a liberdade não de “eleger entre preto e branco, mas sair dessa escolha preestabelecida” (ADORNO, 2008b, p.128).

Os relatos dos professores estão relacionados às práticas desenvolvidas nas disciplinas que lecionam, talvez porque os elementos que norteiam sua visão de formação também estejam restritos aos conteúdos acadêmicos da sala de aula. Resende (2010, p. 161) recomenda:

> No meio universitário, deveríamos aproveitar os espaços onde ainda é possível ser livre e promover experiências formativas que mantivessem uma posição de indignação, de rebeldia e de não-conformismo ante as situações que cegam a consciência e oprimem os indivíduos (professores, alunos e funcionários). Isso já seria um princípio de resistência, pois não é possível uma formação cultural em uma sociedade ou instituição que desumaniza os homens.

Ao longo das entrevistas, ficam evidentes sentimentos de incômodo, desconforto, apreensão e angústia demonstradas pelos entrevistados. Os relatos apresentados por P1 e P5 exemplificam essa realidade:

> ***Eu já tenho quase 30 anos de trabalho, pra mim foi um grande desafio. Eu fiquei bem apreensiva, porque quando a gente pensa que já sabe alguma coisa a gente não sabe de nada, não está preparado, então a gente é deslocado. Mesmo já tendo conhecimento sobre inclusão, as leis, sobre as especificidades de cada sujeito, mas quando você vê esse aluno na sua sala é diferente. Eu me senti angustiada, pois percebia que a aluna não estava compreendendo algumas coisas da disciplina, pois não podia visualizar. Nas primeiras aulas eu estava me cobrando muito, pois desenvolvo pesquisa na área de inclusão, como é que iria preparar a aula, que material eu iria utilizar.*** *Eu fui interagindo com a aluna, ouvindo como ela faz, como ela prefere, o núcleo também foi tirando as dúvidas, a partir daí eu comecei a ficar mais calma, mais tranquila.* ***À medida que eu fui me aproximando dela, entendendo como ela aprende melhor, aí fui adaptando os materiais utilizados na disciplina para ela, e os outros alunos também podiam fazer uso deles. Essa experiência me fez refletir mais sobre todos os alunos, como eles aprendem, suas dificuldades, e minha forma de avaliá-los.*** *Pois muita das dificuldades dela, também era dos demais alunos.* ***A avaliação é processual, então nesses momentos não é só uma prova pontual, no momento que estou com eles, que vamos interagindo, eu também vou avaliando como os alunos estão compreendendo o que está sendo apresentado na aula. Isso de maneira alguma desqualifica o processo, muito pelo contrário, acaba sendo mais justo, porque o aluno tem a oportunidade de mostrar o que e como ele está aprendendo. Está sendo uma experiência desafiadora****.* (P1, grifo nosso).
>
> ***Tive que mexer porque na minha disciplina eu utilizava muitos slides porque existe a necessidade de utilizar muitas imagens, figuras, desenhos, gráficos, então eu tive que adotar técnicas baseadas em descrição. [...] Descrição é um campo vasto, eu não sou da área, causa apreensão, então eu tive que aprender o que é descrever, como descrever [...] exigiu bastante tempo, alguns momentos eu nem dispunha de tempo suficiente****, mas tive que abrir mão de outras coisas pra poder priorizar isso. [...] então tive que mudar o padrão de comportamento,* ***tive que mudar métodos de avaliação, pois como a disciplina tinha muito cálculo, então tive que construir critérios de avaliação mais adequados para a aluna, para que ela pudesse ter acesso ao conhecimento assim como os demais alunos.*** (P5, grifo nosso)

A falta de preparo é recorrente nos relatos de P1 e P5, bem como nas narrativas dos demais entrevistados. Isso demonstra o quanto é necessário e urgente discutir e pensar a relação inclusão/exclusão e seus desdobramentos na

formação de professores, pois isso pode contribuir para tornar o ambiente mais favorável às práticas inclusivas, de modo que elas deixem de ser exceção e passem a orientar o trabalho docente. Contudo, é importante considerar que a formação não é meramente o fazer pedagógico ou um simples preparo sobre conceitos e características dos tipos de deficiência, desconsiderando a dimensão do sujeito. Formação é processo, e, como afirma Crochík (2010, p. 388):

> À medida que o sujeito conhece, ele se forma; assim, a formação não é anterior ao conhecimento: não se deve pretender que haja um sujeito formado para que haja conhecimento; ao contrário, um remete ao outro; esse entendimento nega a existência independente da forma e do conteúdo; claro, a forma não é menos importante para a apreensão do conhecimento, e ela não o é sem conhecimento. A crítica ao conhecimento é parcial se não houver a crítica ao sujeito epistêmico.

Ao exemplificar as práticas inclusivas, P1 se refere às adaptações curriculares, restringindo-se às adaptações de materiais didáticos e à avaliação que também é mencionada por outros entrevistados. Heredero (2010, p. 199) compreende as adaptações ou adequações curriculares como “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar”.

Alguns estudos (OLIVEIRA; MACHADO, 2007; PLETSCH, 2009; SILVA; PAVÃO, 2018) têm apresentado as controvérsias que atravessam a discussão sobre as adaptações curriculares. De um lado, os que defendem o currículo único devido à impossibilidade de criarem-se currículos múltiplos diante da diversidade de características dos alunos. Do outro, estão aqueles que defendem as adaptações curriculares por se preocuparem com a ameaça de que a adoção do currículo único, sem adaptações, reforce práticas excludentes que dificultem a aprendizagem e provoquem o abandono dos alunos.

Particularmente, quando se trata da avaliação de estudantes com deficiência no contexto da educação superior na perspectiva da educação inclusiva, Pieczkowski (2016, p. 583) afirma que, no encontro dos professores com esses estudantes, eles estão descobrindo “a pluralidade da inclusão, passando a compreendê-la como um desafio que provoca desassossegos, mas também a desconstrução de olhares padronizados e a compreensão de que, para ensinar e avaliar, é preciso aprender com a diferença”.

As adaptações curriculares são necessárias para que todos os alunos, não apenas os alunos com deficiência, possam permanecer, aprender e concluir seus respectivos cursos. No estudo realizado por Schirmer e Tauchen (2019), no qual foram analisadas pesquisas sobre a evasão na educação superior, realizada no país no período de 2010 a 2017, o currículo e a avaliação foram apontados como justificativa para o abandono discente, além das questões financeiras e sociais. Diante disso, embora o termo “adaptações curriculares” tenha conseguido evidência nos documentos oficiais voltados para o chamado público alvo da Educação Especial, ele deve ser utilizado por todos, de modo a possibilitar a compreensão de todos os estudantes, como aparece no relato de P1 ao se referir aos materiais didáticos: “[...] fui adaptando os materiais utilizados na disciplina para ela, e os outros alunos também podiam fazer uso deles”.

Concordamos com Pletsch (2009), quando afirma que as adaptações curriculares representam um avanço para o processo de escolarização da pessoa com deficiência. Embora esse conceito careça de maiores análises críticas, se considerarmos uma possibilidade de reestruturação do currículo. Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que toda essa discussão não questiona o currículo, mas, sua centralidade está voltada para criar meios (adaptações) para submeter um maior número de indivíduos à lógica do currículo dominante. Dias (2018, p. 102) alerta:

> De modo geral, os estudos que articulam currículo e educação inclusiva têm uma abordagem pautada em adaptações e flexibilizações curriculares. Contudo, observamos a pouca visibilidade nas pesquisas acadêmicas, evidenciando como os limites sociais interferem na forma como os conhecimentos escolares são organizados.

Nas entrevistas realizadas, nenhum docente questionou o currículo praticado nos cursos. Embora essa discussão não seja o elemento principal da pesquisa, quando nos reportamos à inclusão, assim como a estrutura física da universidade foi questionada e considerada inadequada pelos entrevistados, também é importante questionar se o currículo vigente atende ao propósito de uma educação inclusiva.

Isso mostra que o modelo de formação vigente não busca desenvolver a reflexão, o questionamento e a modificação do instituído, mas visa à adaptação. Assim como a formação dos docentes universitários, a formação profissional desses alunos circunscreve-se às discussões apenas técnicas, desprovidas da dimensão

política e crítica que são inerentes a uma formação que busque a emancipação dos sujeitos. Contraditoriamente, mesmo com todos os esforços docentes na busca de alternativas que permitam ao estudante com deficiência ter acesso ao conhecimento, é nesse contexto que se busca incluir. Como afirmam Pereira e Chahini (2018, s/p):

> Nesse cenário, devemos ficar atentos ao discurso indiscriminado da inclusão, o que é extremamente funcional à lógica do capital, uma vez que não critica as bases que legitimam os processos de exploração, desigualdade e discriminação que sustentam o referido sistema, ou seja, não enfrenta as causas reais que estigmatizam e impedem os sujeitos de participarem da vida social [...].

Como os currículos não são questionados continua predominando a lógica da integração e não da inclusão, pois novamente é o estudante com deficiência quem precisa se adaptar a um projeto político pedagógico que negligencia a diversidade dos sujeitos.

No que concerne à avaliação da aprendizagem, essa temática tem sido recorrente na produção científica, desde o ensino fundamental até o ensino superior (OLIVEIRA; SANTOS, 2005; SILVA; MENDES, 2017; VITO; SZEZERBATZ, 2017; SOUSA et al., 2018), provocando contestação, angústia e necessidade de validação, como apresentado por P1 e P5 nos seus relatos. Essa variedade de efeitos é gerada porque, nessa engrenagem escolar, cabe ao professor a responsabilidade de empregar técnicas e metodologias que irão aferir as habilidades e competências profissionais que atenderão às exigências do mercado. Luckesi (2011, p. 210) tem advertido que

> [...] atualmente, usamos termos tais como “sistema de avaliação”, “instrumentos de avaliação”, “práticas de avaliação”, mas de fato, diante de nossa prática cotidiana atual, os termos adequados ainda seriam “sistemas de exames”, “instrumentos de exames”, “práticas de exames”. Isso mostra que ainda estamos mais vinculados ao modelo de exames que ao da avaliação, pois nossa prática de acompanhamento dos educandos em sala de aula ainda tem por base a perspectiva da aprendizagem passada, da classificação, da seletividade, da prática pedagógica autoritária e, por isso, não dialógica.

No contexto em que a formação se baseia em uma visão de mundo sistemático, padronizado e que recusa suas contradições, a tecnologia dos exames se tornou a maneira mais viável para medir e quantificar a aprendizagem. Assim, o

professor “[...] além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais visível” (GALLO, 2004, p. 94).

A pesquisa sobre avaliação educacional (LEITE; KAGER, 2009; GOES et al., 2017; LUCKESI, 2018) tem apontado que a avaliação classificatória, além de ser um mecanismo de controle, também pode se tornar um instrumento autoritário utilizado pelo professor. Conforme alerta Luckesi (1996, p. 40), “de instrumento diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça [...]”. Por isso, romper com essa prática é uma tarefa desafiadora, pois além de rever seus conceitos pessoais, o professor também terá que se impor diante do coletivo.

A mudança pode suscitar apreensão por parte do professor em relação à aceitação da nova forma de avaliação. Indícios desse comportamento podem ser percebidos quando P1 declara: “Isso de maneira alguma desqualifica o processo, muito pelo contrário, acaba sendo mais justo, porque o aluno tem a oportunidade de mostrar o que e como ele está aprendendo. Está sendo uma experiência desafiadora”.

A utilização do termo “desqualifica”, deixa implícito que essa mudança pode não estar consolidada no imaginário de P1 e, portanto, existir a necessidade de validação, ou seja, a mudança para a avaliação processual ainda precisa ser legitimada diante dos outros professores e estudantes. Isso também sinaliza as contradições de uma formação caracterizada pelo medo e que pode levar P1 a abrir mão daquilo que considera mais justo em prol da autoconservação (CROCHÍK, 1996).

A inadequação aos modelos vigentes de avaliação sempre foi considerada responsabilidade dos estudantes; dificilmente evolui para a crítica do próprio modelo, da formação docente ou dos construtos social e cultural. No caso dos estudantes com deficiência, o insucesso também serve para fortalecer o preconceito, além de ser uma justificativa para a exclusão. Nesse contexto, a Teoria Crítica contribui para os estudos sobre avaliação educacional, pois permite descrever os processos sociais opressivos relacionados à educação, considerando além da *práxis*, a ideologia, a cultura e as possibilidades de emancipação dos sujeitos (GOES et al., 2017).

Outro aspecto presente nos relatos de P1, P2 e P3 consiste na consulta do aluno com deficiência sobre sua forma de aprender. Isso aparece de modo explícito nas narrativas, como pode ser verificado nos relatos a seguir:

> *Sim.* ***Primeiro eu conversei com o aluno e de acordo com o retorno dele eu fiz pequenas alterações na disciplina. Basicamente eu desacelerei, pois quando fazia anotações no quadro eu demorava um pouco mais para apagar, quando ditava eu desacelerava um pouco, repetia mais vezes para que ele pudesse anotar direitinho****. Outra coisa foi explorar mais as apresentações orais. Então foram muito poucas as alterações.* (P3, grifo nosso).

> ***Eu já tive um aluno com esquizofrenia e o Colegiado não tinha conhecimento.*** *No caso do aluno Y, como é mais recente a entrada dela na universidade, o Núcleo já tem um protocolo. Fui chamada pelo Núcleo para conversar sobre o aluno, ele tem baixa visão, mas a situação eu já sabia, pois ele havia conversado comigo. Já tinha mais ou menos um mês de aula e eu já estava sabendo.* ***Então, a partir da conversa eu procurei entender como é que ele aprende e o que ele precisa para aprender.*** *Uma das coisas foi trabalhar mais com slides usando uma fonte maior e mais legível.* ***Sempre quando preparava o material enviava com antecedência, pois assim ele poderia participar melhor da aula. Foi tranquilo, pois os alunos têm abertura para conversar comigo sobre a disciplina, isso foi importante para as coisas caminharem de maneira tranquila****.* (P2, grifo nosso).

De acordo com Soares (2016), um dos grandes desafios para as instituições consiste em incluir nos cursos de formação a escuta e o diálogo, pois, como os programas já são previamente estabelecidos, resta pouco espaço para exercitar a escuta daquilo que o aluno tem a dizer. Embora os cursos de formação difundam que seus programas visam desenvolver a autonomia e o pensamento crítico, sua organização não caminha para esse fim; pelo contrário, seu conteúdo está voltado para a reprodução dos mecanismos que aprisionam o pensar ao âmbito da prática. “Escutar significa, portanto, disponibilizar a atenção ao outro, à fala do outro, ao gesto do outro” (SOARES, 2016, p. 9229). Isso não deve se restringir aos estudantes com deficiência, pois a escuta é um elemento formativo não só para todos os alunos, mas também para o professor.

Contudo, embora consideremos que os cursos integram um contexto cultural alienante, que busca massificar um tipo de racionalidade social que aniquila a subjetividade, inviabilizando ações que colaborem para a autonomia, paradoxalmente, os cursos de formação também podem, por meio dos processos

educativos, acionar mecanismos que contribuam para a compreensão dos mecanismos que impedem a autonomia e alimentam a discriminação e o preconceito.

Ao escutar, o professor terá a oportunidade de construir suas próprias referências sobre os processos de aprendizagem desses alunos, evitando a adesão irrefletida aos esquemas prontos difundidos pela Indústria Cultural, que busca anular a reflexão dos sujeitos. Para Adorno (2011), adequar a escuta se equipara à "escuta estrutural"[37], uma postura daquele que não apenas ouve, mas mostra-se tanto consciente das qualidades formais e complexidades subjetivas daquilo que ouve, quanto capaz de relatar sua experiência.

Ao ficar sob o arbítrio da Indústria Cultural, a visão do professor sobre a pessoa com deficiência será sempre distorcida e o preconceito será fortalecido. Dadico (2017, p. 179) lembra que "a experiência foi perdendo espaço no processo formativo, revelando a contradição entre formação e sociedade, o indivíduo foi expropriado de seu lugar na produção da cultura", restando-lhe apenas o papel de reproduzir o estabelecido. Por isso, "para as coisas caminharem de maneira tranquila", como relata P2, é preciso permitir a participação plena do sujeito.

Para P3 realizar "as pequenas alterações na disciplina" foi preciso desacelerar. Esse termo simboliza muito bem a ideia de um professor que se encontra em ritmo atordoador na execução de suas tarefas, em uma conotação mecanicista do indivíduo, uma associação do corpo com uma máquina[38]. Essa metáfora reforça o discurso do corpo funcional, útil, apto para o trabalho. Paradoxalmente, o corpo deficiente contraria a hegemonia dessa estética corporal, expondo uma vulnerabilidade que precisa ser negada, invisibilizada.

Ainda sobre a invisibilidade, o relato de P2 exemplifica que essa condição também abrange os alunos com esquizofrenia. A saúde mental dos estudantes do ensino superior tem despertado o interesse de pesquisadores (BORRO, 2016;

---

[37] O termo "escuta estrutural" foi utilizado por Adorno em uma crítica literária sobre uma tipologia da escuta musical desenvolvida em 1939, e depois resgatada nas transmissões via rádio. Nessa exposição, o autor buscava descrever os tipos de ouvintes e seus comportamentos musicais (DADICO, 2017).

[38] O tratado denominado *As paixões da alma*, publicado em 1649 por Descartes, estabelece a metáfora entre o homem e a máquina: "[...] julguemos que o corpo de um homem vivo difere do de um morto como um relógio, ou outro autômato (isto é, outra máquina que se mova por si mesma), quando está montado e tem em si o princípio corporal dos movimentos para os quais foi instituído com tudo o que requer para a sua ação; [ele] difere de outra máquina quando está quebrado e o princípio de seu movimento para de agir" (Descartes, 2000, p. 79).

SOUSA, et al., 2016; CASTRO, 2017; SAHÃO, 2019), uma vez que tem sido identificado um aumento do número de estudantes universitários com problemas mentais. De modo geral, os estudos apontam para a necessidade de ações coordenadas nas universidades para implementar, difundir e aprimorar as políticas e serviços de apoio psicológico e psicopedagógico aos universitários. Além disso, também destacam a necessidade de combater a discriminação e o preconceito relacionado às doenças mentais.

No seu relato, P8 apresenta o exemplo de prática pedagógica inclusiva desenvolvida em uma disciplina que aborda a relação entre o homem e a tecnologia. Para iniciar, é preciso considerar as reflexões em que Marcuse (1999) revela que a tecnologia, juntamente com as outras formas de controle social, tem definido uma nova sociedade com um novo tipo de indivíduo, o qual se submete à eficácia e ao controle tecnológico. Portanto, a técnica não pode ser apenas concebida como um simples instrumento; ela também se constitui como uma forma de apropriação do mundo, de compreensão da verdade e da objetividade. Após essas considerações, apresentamos a narrativa de P8:

> *Tem a disciplina que trata da interface homem e máquina, estudamos como as pessoas interagem com qualquer máquina [...]. Então, tem algumas coisas que são muito difíceis para ela, porque entra uma parte da dinâmica das cores, um pouco da parte de propaganda e marketing, é uma disciplina bem visual. A gente precisa desenvolver estratégias para as pessoas ficarem mais tempo no seu site. Mas também entra a parte de inclusão que é justamente essa parte da disciplina que tem por objetivo tratar todos os níveis de necessidade do usuário. [...] Tinha algumas tarefas que ela apresentou dificuldade como os outros alunos, mas em outras foi ela que ensinava pra gente. Eu pedi para que ela falasse sobre como fazer a inclusão das pessoas com deficiência visual, então uma primeira coisa que ela falou, foi algo tão simples, mas que nós não havíamos atentado [...]. Quando a gente coloca uma página web, por trás daquela página web, no início dela, a gente coloca aquele monte de palavras para o Google achar essa página. Ela disse que o leitor fazia a leitura de tudo isso, e o deficiente visual acabava se confundindo e perdendo muito tempo, então ela sugeriu que colocasse uma tag para pular essa parte. Fizemos as páginas e no final eu enviei para que ela avaliasse a parte relacionada à inclusão.* ***Na verdade, ao final da disciplina eu percebi que ela me ensinou tanta coisa, quanto eu ensinei para ela; a disciplina agora incorpora esses elementos. [...] eu usava uma ferramenta gráfica baseada em clicar e arrastar pra fazer a parte de desenvolvimento, então eu já tive que tirar isso daí, eu estou mudando todo o material para tornar mais acessível. Eu antes achava que o material já era acessível, então ela falou "não, se***

> ***ficar assim, dessa forma, então ficará mais acessível do que isso", então eu já levei a primeira bordoada (risos)***. (P8, grifo nosso).

Reportando-nos à prática pedagógica inclusiva desenvolvida por P8, Duarte et al. (2013) compreendem que, no processo de inclusão, o benefício se estende a todos e não apenas aos estudantes com deficiência. Situações como essas podem contribuir para que o professor e os demais colegas alterem sua percepção sobre o indivíduo e a deficiência. Marques e Rios (2017, p. 25) afirmam que "a inclusão como um paradigma, demanda um processo de ressignificação não só das concepções, como também das práticas de todos os envolvidos nesse processo".

Outro aspecto importante diz respeito ao trabalho em grupo. O modelo vigente representa um entrave ao desenvolvimento das práticas inclusivas, pois incentiva a competição entre os estudantes, de forma a fazer daquele que podia ser um parceiro, um adversário. Nesse aspecto, é preciso combater as pedagogias que se utilizam da competição como forma de incentivar a eficiência dos alunos. Sobre essa questão, Adorno (1995f, p. 162) alerta que é preciso "desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie".

No relato de P4, percebemos aproximações entre o professor e a figura do narrador descrita por Benjamin (1994b), o qual considera a tradição como um legado que pode ser comunicado a partir de experiências. Ao existir uma conexão entre narrar e lembrar, mostra-se a relação existente entre memória, narrativa oral e ação social (EWALD, 2008).

> *Na minha disciplina não teve muita alteração, praticamente nada porque precisava muito de leitura, mas ela lia os textos, ela tinha os programas de leitura, então não tinha dificuldades na disciplina. Só que no mesmo semestre eu fui ajudá-la na disciplina de física, ela falou que estava precisando. Por causa da minha formação comecei a trabalhar física com ela. A professora da disciplina estava um pouco em pânico, não sabia muito o que fazer. A professora acompanhou o processo, mas eu dei muitas aulas particulares para a aluna.* ***Ela tinha muitas dificuldades em matemática, nas operações fundamentais mesmo. O problema é que ela foi ensinada da mesma forma que se ensina para um vidente, a partir da memória visual que ela não possui e isso a deixa mais dependente dos outros. [...] Eu fui buscar na memória como meu pai fazia, aí eu me lembrei do soroban. [...] Eu tinha um que tinha sido do meu pai e eu lembro que quando criança eu aprendi matemática no soroban também, ele me ensinou. Eu via meu pai com aquelas bolinhas, eu gostava de brincar também, então eu***

> ***acabei ganhando um soroban eu guardei e agora fui ensinar a aluna a utilizar. Claro, primeiro eu fui revisar, estudar, como é que era mesmo? (risos) Já nem lembrava, fui buscar na memória, aí fui estudar e preparar o material, mostrar pra ela como meu pai fazia. [...] Ela adorou aquilo, ela dizia: "Nossa, ninguém nunca me mostrou isso, eu nunca tinha visto isso, eu não sabia que isso existia". Mas ainda tinha outro problema, os símbolos matemáticos, os programas de leitura não conseguem ler as fórmulas. Novamente me lembrei das leituras que fazia para meu pai, então comecei a fazer as leituras e gravar. Assim ela poderia estudar sozinha, ter mais autonomia. Foi uma experiência muito interessante para mim e para ela***. (P4, grifo nosso).

A entrevistada resgatou na memória as lembranças dos ensinamentos do pai na sua infância. É possível observar que o relato de P4 coaduna com a afirmação de que "a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava" (BENJAMIN, 1987, p. 239-240).

O relato narrado por P4 demonstra que na busca pela construção de práticas inclusivas, o contato com a estudante com deficiência contribuiu para o processo de elaboração do vivido. Pois ao integrar suas vivências às experiências do seu pai, a entrevistada busca atualizá-las com suas impressões, sentimentos e singularidades, aproximando-se da definição benjaminiana de experiência.

Entretanto, é importante destacar que a possibilidade de ocorrência de experiência vem se tornando cada vez mais improvável, pois a perda da tradição cultural esvazia seu conteúdo. Além disso, a experiência precisa de tempo, algo que se torna mais raro se considerarmos as condições de vida dos sujeitos. Se resgatarmos os relatos apresentados na subcategoria precarização do trabalho docente, poderemos compreender que a possibilidade de experiência vai perdendo espaço para as vivências fragmentadas e isoladas, características presentes na informação. Segundo Benjamin (1987, p. 203), "quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação".

A falta de aptidão para a experiência tem eliminado as possibilidades de formação. O professor pseudoformado vai perdendo a capacidade de refletir sobre os processos de dominação social, para tornar-se um instrumento de reprodução da barbárie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como questão norteadora: De que maneira a presença do estudante com deficiência no ensino superior contribui para o desenvolvimento de experiências formativas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia docente? Tal problemática esteve presente em todas as fases da pesquisa e, desse modo, é fundamental explanar em que medida a pergunta mobilizadora foi respondida e os objetivos pretendidos foram alcançados.

Visto que o projeto de pesquisa partiu do pressuposto de que a presença de estudantes com deficiência no ensino superior possibilita ao professor universitário experiências formativas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia docente, foi possível, em parte, reconhecer a afirmação da hipótese. Devido ao fato de que, após a análise empírica dos dados, verificou-se que a presença do estudante com deficiência contribuiu para que alguns docentes questionassem sua formação e sua concepção a respeito da deficiência, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico. Contudo, algumas narrativas também demonstram o quanto alguns professores renunciam à autorreflexão crítica, a qual lhes possibilitaria enxergar os condicionantes sociais relativos à deficiência.

O fato de alguns professores resistirem à autorreflexão mostra os sinais de uma consciência reificada, “que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo” (ADORNO, 1995d, p. 132). Uma consciência que se vê ameaçada e por isso reluta diante dos desafios impostos pela presença do estudante com deficiência. Ao buscar se amparar nos caminhos pré-estabelecidos, acaba por afirmar vias que fortalecem a discriminação e o preconceito. Como afirma Adorno (2010, p. 10), esse comportamento simboliza “uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie”.

Todavia, a razão não se constitui apenas no plano da consciência, do que é inerente ao sujeito, ela também é caracterizada em termos objetivos, ou seja, a partir de uma “estrutura da dominação conservadora da formação social” (ADORNO, 1995, p. 20). Nesse sentido, por meio dessas narrativas também é possível

identificar elementos que obstruem a consciência e, portanto, dificultam o desenvolvimento do pensamento crítico e impossibilitam a autonomia.

Como a razão instrumental está enraizada em toda a organização social, na formação dos professores essa lógica é expressa no desenvolvimento de competências. Essa compreensão presente nas narrativas reduz a formação aos limites da dimensão da técnica, circunscrita ao uso de saberes como forma de resolver problemas imediatos, subtraindo seu papel emancipatório. Nessa direção, a formação aprisionada aos aspectos operacionais, seleciona e executa técnicas que buscam a manutenção da ordem estabelecida, respaldada na lógica do capital.

Os resultados explicitam que esse tipo de racionalidade não apenas foi internalizada pelos professores, como também os próprios sujeitos acabaram se identificando com seus princípios, como pode ser percebido no relato de P2: “Você tem que ter base, tem que ter bagagem, tem que ter conhecimento. Vamos colocar aí os saberes da docência, esses saberes da didática, então você precisa ter conhecimento”. Ocorre um ajustamento irrefletido às contingências que lhes são impostas e o próprio sujeito acaba por reproduzir o discurso de eficiência, produtividade e eficácia, o qual, contraditoriamente, acaba contribuindo para a precarização do seu trabalho. “Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica” (ADORNO, 1995d, p. 132).

O relato de P2 mostra que a pessoa com deficiência subverte essa ordem estabelecida, pois não se encaixa no imaginário do estudante idealizado. Não obstante, observamos professores buscando soluções pragmáticas que pudessem auxiliá-lo no trabalho com esses estudantes. Essa busca por receitas pedagógicas evidencia o desvio de uma educação que se afastou do ideário de emancipação, se rendendo à adaptação. Pois, embora alguns professores reconheçam tanto a diferença como uma condição humana, quanto o fato de que o espaço universitário negligencia essa realidade, as narrativas mostram a necessidade de ajustar essa diferença às condições existentes, reforçando a predisposição aos elementos regressivos, a exemplo do preconceito. Em uma sociedade pragmática e utilitarista, o indivíduo deve se adaptar a uma totalidade, a qual tem como lógica a eliminação do diferente, do não-idêntico, o que também resulta na privação de sua própria identidade.

Nos relatos, é possível identificar a presença do preconceito, mesmo quando os professores se declaram favoráveis, reconhecendo o seu protagonismo nesse processo, e inclusive quando mobilizam atitudes positivas pela inclusão do estudante com deficiência no ensino superior. Alguns discursos vinculam a deficiência à capacidade intelectual, como se as dificuldades no processo de aprendizagem fossem exclusivas dos estudantes com deficiência. Além disso, tentam impor como critério de inclusão a melhoria da educação básica, a adequação do espaço físico da universidade e o “preparo” dos professores, embora esses aspectos sejam relevantes e precisem ser melhorados.

O fato de os professores reconhecerem que a abordagem da educação inclusiva não fez parte de seu percurso formativo, não pode servir como fator impeditivo para a inclusão. Nossas lacunas formativas não têm a ver com os estudantes; pelo contrário, eles também acabam se tornando vítimas de um projeto de formação que se converteu em pseudoformação. Além disso, submeter a inclusão aos valores pessoais dos docentes, mostra que apenas em uma sociedade administrada é possível se apoiar em parâmetros éticos e morais para justificar a exclusão.

A maioria dos professores ainda compreende a deficiência como algo patológico, uma falta que impossibilitaria a inclusão do estudante no espaço universitário. Existe em alguns discursos uma dissociação entre as precárias condições do ambiente e a condição de deficiência. Em alguns relatos, chega a ser contraditório, pois ao mesmo tempo em que se reivindica a necessidade da adequação dos espaços, abandona-se a pessoa com deficiência à sua própria sorte, quando se recorre ao discurso de superação da sua condição, como se isso fosse possível.

Além disso, é importante destacar a tentativa de naturalização dessa condição, ao serem utilizados discursos como “todos nós somos deficientes”. Esse tipo de relato, mesmo que usado de forma involuntária, acaba contribuindo para uma tentativa de esvaziamento da luta das pessoas com deficiência pela garantia dos seus direitos, visto que desconsidera a existência de tratamentos diferenciados aos grupos em situação de vulnerabilidade social. Não podemos negligenciar o fato de que existem, no ambiente social, grupos que estão em situação de inferioridade ou subordinação em relação a outro, considerado majoritário ou dominante.

Por outro lado, também foram encontrados relatos que conseguiram identificar os interferentes sociais na produção da deficiência. Os relatos de P1 e P4 possuem similaridades, pois ambos os entrevistados apresentaram a influência da teoria na construção da sua compreensão. O curso de pós-graduação voltado para a temática realizado por P1 e os estudos da produção de Foucault realizados por P4 apontam uma direção a ser explorada pela universidade. Ao se confrontar com a teoria, ambos os entrevistados tiveram a oportunidade de refletir sobre seus posicionamentos.

A universidade também foi considerada primordial no processo de inclusão, principalmente no que se refere à promoção de meios para a efetivação desse processo. Além disso, as narrativas não só evidenciaram a forma em que a universidade é vista pelos professores, como também forneceram indícios que mostram seu mecanismo de funcionamento.

A visão dos entrevistados está direcionada para duas perspectivas de universidade no que concerne a sua função. De um lado, um olhar que mostra uma universidade voltada para a produção de conhecimento e para a formação de sujeitos autônomos. Do outro lado, uma instituição comprometida com a formação de mão de obra, preocupada em atingir os mais altos níveis de produtividade. Essas visões não só coabitam o mesmo espaço, como também podem integrar simultaneamente o discurso dos sujeitos.

Além disso, essas narrativas representam um dos principais dilemas enfrentados na relação entre universidade e sociedade, apontado por Chauí (2001) e Santos (2010) como uma crise de redefinição de seu papel social na atualidade. Pois, é possível identificar uma perspectiva de universidade mais voltada para os fins particulares, a partir da racionalidade exigida pelo mercado neoliberal, o qual busca aproximar esta instituição pública de uma lógica empresarial, segundo a qual o conceito de qualidade passou a ser sinônimo de produtividade e eficiência. Esses parâmetros que integram a racionalidade instrumental aparecem nos relatos dos professores ao se referirem a sua formação. Isso é mais uma evidência do quanto essa perspectiva vem sendo absorvida pela comunidade universitária.

Em contrapartida, a visão de universidade mais comprometida com o coletivo, em razão da qual suas atividades de ensino, pesquisa e extensão estão voltadas para a transformação social, na perspectiva de uma sociedade menos desigual, encontra-se mais alinhada com os princípios da educação inclusiva. Uma instituição

comprometida com a formação, independente do gênero, religião, classe social ou condição física, como relatado por P5, mais próxima da perspectiva da racionalidade crítica.

Infelizmente, é perceptível que a universidade tem paulatinamente se distanciado do seu papel crítico e emancipador, para adaptar-se ao modelo social existente. Entretanto, ao mesmo tempo em que esse ambiente se torna cada vez mais hostil, contraditoriamente esse cenário tem potencializado a luta dos grupos mais vulneráveis pelo acesso e permanência na universidade, e nos últimos trinta anos é possível notar os resultados positivos, embora insuficientes.

Além disso, mesmo se considerarmos que “nenhuma emancipação é possível sem a da sociedade” (ADORNO, 2008c, p. 169), existe a possibilidade de buscar aproximações de perspectivas tão contraditórias. Ainda é possível uma relação mais oportuna entre universidade e sociedade, ou seja, a universidade pode desenvolver processos formativos que impulsionem a resistência e estimulem o pensamento crítico sobre os limites e possibilidades da formação.

Uma possibilidade de estimular e fortalecer o processo de inclusão na universidade é desenvolver políticas institucionais voltadas à comunidade acadêmica. No caso específico dos professores, os relatos apontaram que, além da possibilidade de realizar cursos de pós-graduação voltados para a temática da educação inclusiva, o núcleo de acessibilidade é o principal interlocutor entre o professor e o estudante com deficiência.

Entretanto, embora os professores considerem importante a sua criação e reconheçam o trabalho de mediação, visando o bem-estar físico e emocional dos estudantes, condições essenciais no processo de ensino e aprendizagem, as narrativas de P3 e P8 destacam a necessidade de as instâncias deliberativas da universidade assumirem um papel mais propositivo nesse processo. É importante destacar que o estudante com deficiência, assim como os demais, faz parte do quadro da instituição e isso não pode ser terceirizado para o núcleo ou para o professor.

No que se refere às atividades docentes, a pesquisa identificou algumas práticas pedagógicas que, embora possuam um caráter eminentemente técnico-instrumental, centrado na resolução de problemas imediatos do cotidiano, essas iniciativas demonstram que é possível a inclusão desses alunos no ambiente universitário. Embora essas práticas também demonstrem um ambiente universitário

cada vez mais voltado para a transmissão de técnicas, o que limita o processo de inclusão.

Com relação à ocorrência de experiência, apenas na narrativa de P4 foi possível identificar alguns elementos mais próximos do conceito de experiência apresentados por Benjamin (1987; 1994). Mas, não foi possível identificar esses elementos nos relatos dos demais professores, até porque, como a própria teoria demonstra, a experiência não é imediata, pois, se assim o fosse, se converteria em vivência. A experiência precisa de tempo, um período de maturação para que realmente consiga fazer sentido para os sujeitos. Ela precisa registrar sua marca, incorporar as reflexões do sujeito para que seja de fato apropriada.

Por outro lado, no percurso trilhado para tornar suas práticas inclusivas, o contato com o estudante com deficiência, sobretudo no que se refere a escuta desses estudantes, possibilitou que alguns professores questionassem os estereótipos não apenas a respeito das potencialidades desses estudantes, mas também sobre sua forma de exercer a docência. A reflexão sobre esses condicionantes mostra uma aproximação da perspectiva de experiência defendida por Adorno (1995e, p. 151) quando afirma que “[...] pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica a educação para a emancipação”.

Contudo, a reflexão crítica carece de mais elementos além do contato. Os momentos coletivos de partilha reivindicados por P1, subsidiados pela teoria, podem ser o indicativo de um caminho a seguir. Esses espaços podem contribuir para que o professor possa compreender os fatores subjetivos e objetivos que fazem com que ele não apenas aceite, mas também considere normal a ausência desses estudantes no ambiente universitário.

Em *O narrador*: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, Benjamin (1987) destaca o quanto a experiência compartilhada entre os artesãos foi fundamental para o desenvolvimento dessa arte. A experiência tem como prerrogativa a dimensão coletiva, pois “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Os relatos apontam a precarização do trabalho como um dos impeditivos que contribuem para que os docentes percam sua capacidade de produzir, agregar e desenvolver experiências.

Quanto ao desenvolvimento da autonomia docente, recorro às palavras de Adorno (1995j, p. 181): “[...] Nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações”. Os danos causados pela Indústria Cultural na consciência impedem a formação da autonomia, e de uma consciência capaz de produzir conceitos diferenciados, fundamentais para o desenvolvimento de indivíduos aptos a agirem conforme suas próprias decisões.

À primeira vista, as afirmações de Adorno (1995j) podem parecer pessimistas, pronunciadas por alguém que não acredita no potencial da educação. Ao contrário dessa errônea impressão, o autor defende um processo educacional capaz de criar e manter uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças. Para Adorno, apenas uma educação comprometida com a dignidade humana conseguirá libertar da opressão e da massificação, e o caminho para isso é formar um indivíduo com conhecimentos científicos, humanos e artísticos, preparado para uma convivência democrática.

Contudo, não podemos desconsiderar que as condições que levaram à barbárie ainda estão presentes, e a cultura da sociedade capitalista impõe um mecanismo de construção da heteronomia em todos os espaços sociais. As pressões exercidas pelo capital tanto sobre os sujeitos quanto na própria instituição universitária não deixam dúvidas de que, se resta alguma alternativa possível, ela necessariamente passa pela capacidade de resistir. Logo, se a educação for capaz de ampliar as possibilidades de oposição do espírito, já dará uma importante contribuição.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. A Indústria Cultural. In. COHN, G. (Org.) **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, p. 287-295.

ADORNO, T. W. Sobre a lógica das ciências sociais. In: COHN, G. (Org.). **Grandes Cientistas Sociais: Theodor W Adorno**. Tradução: Flávio R. Kothe, Aldo Onesti & Amélia Cohn. São Paulo: Ática, 1986a. p. 33-45.

ADORNO, T. W. A Indústria Cultural. In: COHN, G. (Org.). **Grandes Cientistas Sociais:** Theodor W. Adorno. Tradução: Flávio R. Kothe, Aldo Onesti & Amélia Cohn. São Paulo: Editora Ática, 1986b, p. 92-99.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, T. W. **O que significa elaborar o passado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 29-49.

ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 51-74.

ADORNO, T. W. Televisão e formação. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c, p. 75-96.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d, p. 119-138.

ADORNO, T. W. Educação – para quê? In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e, p. 139-154.

ADORNO, T. W. Educação contra barbárie. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995f, p. 155-168.

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995g, p. 169-185.

ADORNO, T. W. Tempo livre. In: ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995h, p. 70-82.

ADORNO, T. W. Experiências científicas nos Estados Unidos. In: ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995i, p. 137-178.

ADORNO, T. W. Sobre sujeito e objeto. In: ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995j, p. 181-201.

ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995l, p. 202-229.

ADORNO, T. W. ADORNO - Vida e Obra. In: **Os Pensadores** – Theodor W. Adorno. Textos Escolhidos. Tradução de Luiz João Baraúna, revista por João Marcos Coelho. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 5-12.

ADORNO, T. W. Lacunas. In: ADORNO, T. W. **Mínima Moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008a, p. 75-77.

ADORNO, T. W. Exame. In: ADORNO, T. W. **Mínima Moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008b, p. 127-128.

ADORNO, T. W. Tocante Fidelidade. In: ADORNO, T. W. **Mínima Moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008c, p.168-169.

ADORNO, T. W. Q. I. In: ADORNO, T. W. **Mínima Moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008d, p.192-193.

ADORNO, T. W. Atendimento ao cliente. In: *ADORNO, T. W.* **Mínima Moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008e, p. 196-198.

ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008f.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia da música**: doze preleções teóricas. (F. R. M. Barros, trad.). São Paulo, SP: Unesp. 2011.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M**. Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALENCAR, P. M. M. **Acessibilidade no ensino superior:** o caso da UFJF. 2013, 151p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2013. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1008885>. Acesso em: 22 mai. 2020.

ALEXANDRE, J. V. **A universidade, o lugar e o cotidiano**: A trajetória educacional de alunos com deficiência física até a Educação Superior. 2018. 75 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pelotas, RS, 2018. Disponível em: < http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4789>. Acesso em: 22 mai. 2020.

ALMEIDA, D. P. **Língua Brasileira de Sinais no ensino superior**: dificuldades, desafios e possibilidades de um discente com surdez. 2017, 114p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba, MS, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5029733>. Acesso em: 22 mai. 2020.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

ANACHE, A. A.; DUARTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na educação superior. In: **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, Número Especial, 2018, p. 115-125. Disponível em:< https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-115.pdf >. Acesso em: 11 mai. 2020.

ANANIAS, V. O. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior.** 2014, 64p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente). Centro Universitário de Volta Redonda. Volta Redonda, RJ, 2014. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoC>. Acesso em: 22 mai. 2020.

ANDRADE, M. B. Que formação de professores para a diversidade? In: II Seminário internacional: **Fronteiras étnico-culturais e fronteiras de exclusão; práticas educativas num contexto intercultural**. Campo Grande: UCBD Universidade Católica Dom Bosco, 2006. Disponível em:< http://www.neppi.org/anais/textos/pdf/que_formacao_professores_diversidade.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

ANSAY, N. N. A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a Inclusão no ensino superior. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186614>. Acesso em: 22 mai. 2020.

ARAUJO, E. H. S. **Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Faculdade de Direito da UFBA**. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20772>. Acesso em: 22 mai. 2020.

ARAUJO, G. O. **As Políticas universitárias e sua influência na concepção de docentes sobre inclusão/exclusão:** percepções de Brasil e Portugal nos cursos de formação de professores. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=498036>. Acesso em: 22 mai. 2020.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1. ed., 1999.

ASSUNÇÃO, C. G. Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino. In: 37ª **Reunião Anual da ANPED**, Florianópolis – SC, 2015. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4625.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. In: **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online]. 2010, vol.18, n.4, pp.816-823. Disponível em:< https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BASSANI, J. C. B.A. **Teoria crítica de Max Horkheimer**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. In: **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n. 44, p.19-32. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&tlng=pt >. Acesso em: 16 mar. 2019.

BATISTA, L.; NASCIMENTO, E. H. **A deficiência vai à universidade**: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira. Educação Unisinos, vol. 22, n. 2, abr.- jun., 2018, p. 120-127.

BAUMAN, Z. **Globalização**: As consequências humanas. Trad. Marcus Penchel, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. Obras escolhidas, v. 2. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire**: um Lírico no Auge do Capitalismo - Obras Escolhidas - Vol. III. Tradução José Martins Barbosa, Hemerson Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: Magia e técnicas, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a, p. 114-119.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: Magia e técnicas, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b, p. 197-221.

BENJAMIN, W. **A modernidade**. Tradução João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

BENJAMIN, W. **O anjo da história**. São Paulo, SP: Editora Autêntica, 2010.

BISSOTO, M. L. Educação inclusiva e exclusão social. In: **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr. 2013, Santa Maria. Disponível em:< https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5434/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BOHNERT, G. O. M. **Inclusão no ensino superior: uma proposta de ação**. 2017 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5847688>. Acesso em: 22 mai. 2020.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Processos formativos e docência: tecendo redes de formação na educação superior. ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais... Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em:< https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BORRO. N. P. V. **Habilidades sociais e saúde mental**: caracterização de universitários da FOB-USP. Bauru, 2016. 90p. Dissertação (Mestrado em Ciências) Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em:< https://teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-05092016-150334/pt-br.php >. Acesso em: 17 jul. 2020.

BOTELHO, D. H. O. **Desafios da inclusão no ensino superior:** narrativas de uma universitária com Síndrome de *Down*. 2019. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2019. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8168394>. Acesso em: 22 mai. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988. Disponível em:<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso: 03 mar. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf >. Acesso em: 05 mar. 2016.

BRASIL, Senado Federal. **Edital nº 4. Seleção de Propostas. Programa Incluir:** acessibilidade na educação superior. n. 84, seção 3, p. 39-40, 2008b. Disponível em: http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=05/05/2008. Acesso: em 14 fev. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2008c. Disponível em:< https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento
educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 02 jul. 2017.
.
BRASIL. Senado Federal. **Lei n º 13. 146, de 06 de julho de 2015**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/ L13146.htm>. Acesso em: 11 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de Instituições. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em 12 ago. 2016.

BRASIL. **Aviso Circular 277, de 08 de maio de 1996**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996b Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 16 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação - Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, DF. 2019. Disponível em: Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020** de 7 de julho de 2020. Dispõe sobre as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BREDA, D. C. **A inclusão no ensino superior:** um estudante surdo no Programa de Pós-graduação em Educação. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2013. Disponível em: < http://repositorio.ufes.br/handle/10/2398>. Acesso em: 22 mai. 2020.

BRITO, F. C. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior**: o aplicativo Inclusi como recurso didático para a prática docente. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento local). Centro Universitário Uma. Belo Horizonte, MG, 2018.

BRUNELLI, N. G. **Estudantes com deficiência no ensino superior**: acesso e permanência numa instituição pública de ensino. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CAMPOS, V. T. B. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. 35ª **Reunião Anual da ANPED**, Porto de Galinhas - PE, 2012. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2528_int.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. C. B. P. Inclusão no Ensino Superior: caminhos propostos por uma professora e seu aluno cego. In: **Encontro De Pesquisa E Pós-Graduação, 9, 2009, Fortaleza. Anais...** Fortaleza. 2009.

CARMO, A. A. Aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da deficiência. In: FERREIRA, E. L. (Org.). **Atividade física, deficiência e inclusão escolar**. v. 1. Niterói: Intertexto, 2010.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros e índios no ensino superior: as propostas dos NEABS. **Universidade e Sociedade***.* Brasília, ano X, n. 29, p. 61-67, mar., 2003.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S.N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial***,* (27), 85-92. Recuperado: 28 abr. 2016. Disponível: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4350/2557>. Acesso em: 11 mai. 2017.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278p. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2011.

CASTRO, V. R. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. **Revista Gestão em Foco.** Edição nº 9. Ano: 2017. Disponível em:< http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/043_saude_mental.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2020.

CHAHINI, T. C.; SILVA, S. M. M. Os desafios do acesso e da permanência de alunos com deficiência visual nas instituições de educação de São Luís, MA. In: SILVA, M. G. **Faces da inclusão**. São Luís, MA: EDUFMA, 2010.

CHAUI, M. S. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Descaminhos da educação pós-68. **Cadernos de Debate**. São Paulo: Brasiliense, v. 8, p. 31-56. 1980.

CHAUI, M. S. A universidade operacional. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 4 n. 3 (1999)*:* Suplemento 01. Disponível em: < http://189.108.239.212/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063/1058 >. Acesso em: 25 jul. 2019.

CHAUI, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUI, M. S. A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação**. 2003, n. 24, p.5-15. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 03 fev. 2017.

CHAVES, F. M. P. Reforma universitária e política de ciência e tecnologia. **Universidade e Sociedade***.* Brasília, ano XV, n.35, p 47-62, fev. 2005.

CHOLANT, K. I. **A sala de recursos de uma instituição de ensino superior como apoio à inclusão de pessoas com deficiência**. 2016. 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão). Centro Universitário Metodista IPA. Porto Alegre, RS, 2016.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2016, vol.22, n.3, pp.413-428. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2017.

CONTE, K. M. **Espaço formativo da docência**: um estudo a partir do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE). 2011. 194f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CORRÊA, A. B. A. V. **Educação Inclusiva no Ensino Superior**: saberes e práticas dos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe. 2016. 86f. Dissertação (Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

COSTA, D. C. S. **Docência Universitária e Formação Pedagógica**: o Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu*. 2015. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

COSTA, M. A. C. **Relação pedagógica professor, intérprete de língua brasileira de sinais e aluno surdo do curso de pedagogia da UERN**. 2014. 167 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2014. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188258>. Acesso em: 19 abr. 2019.

COUTINHO, R. T. A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças. 24ª **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2001. Disponível em: < http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt8 >. Acesso em: 19 abr. 2019.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura***.* São Paulo: Robe Editorial; 1995.

CROCHÍK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, dez. 1996. Disponível em:< http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

CROCHÍK, J. L. Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o Preconceito. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v.1, jun. 2000, p. 67-99.

CROCHÍK, J. L. A formação do indivíduo e a Dialética do Esclarecimento. **Nuances**, v. 7, n. 7, setembro, 2001, p. 1-9. Disponível em:< https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/129/172>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CROCHÍK, J. L. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G.A.; SILVA, D.J. (Org.). **Estudos sobre Ética**: a construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CROCHÍK, J. L. Notas sobre trabalho e sacrifício. **Trab. educ. saúde**. Rio de Janeiro, vol.1 nr.1, mar. 2003, p. 61-73. Disponível em:< https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

CROCHÍK, J. L. Preconceito e formação. In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 17-47.

CROCHÍK, J. L. Razão, consciência e ideologia: algumas notas. **Estilos da Clínica**, v. XII, n. 22, 2007. p.176-195.

CROCHÍK, J. L. A constituição do sujeito na contemporaneidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 387-403, jul./dez. 2010. Disponível em:< https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/13126/8522>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CROCHÍK, J. L. Preconceito e inclusão. **WebMosaica** Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. v.3 n.1. jan.-jun. 2011, p. 32-42

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Teoria crítica e educação inclusiva. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.134- 150, jul./dez. 2008. Disponível em: < file:///C:/Users/Lipe/Downloads/2494-7532-1-PB.pdf >. Acesso em: mar. 2018.

CROCHÍK, J. L.; DIAS, M. A. de L e; RAZERA, K. D. M. F. Teoria crítica da sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 2, 2015, p. 01-09.

CROCHIK, J. L. et al. Análise de um formulário de avaliação de. inclusão escolar. Imagens da Educação, **Imagens da Educação**, v. 1, n. 2, p. 71-87, 2011. Disponível em:< http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/13306/6961>. Acesso em: 11 mai. 2020.

CRUZ, R. L. **Inclusão no ensino superior:** um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. 2012 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4734>. Acesso em: 22 mai. 2020.

CUNHA, M. I. Docencia en la universidad, cultura y validez institucional: saberes silenciados en cuestión**. Revista Brasileira de Educação**. 2006, vol.11, n.32, pp.258-271. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005> Acesso em: 05 jul. 2017.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Junqueira & Marin Editores. Capes. CNPq, 2016.

DADICO, L. Leitura literária, experiência e formação do indivíduo: reflexões a partir da crítica de Adorno. **Psicologia USP**. Vol. 28, n. 2, 2017, p.179-188. Disponível em:< http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420160015 >. Acesso em: 14 jul. 2020.

DALLABRIDA, A. M. As famílias e a classe especial em um colégio de elite. **Rev. Bras. Educ. Espec**., vol.13, n. 3, 2007, p.459-478. Disponível em:< https://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a11v13n3.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2020.

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Inclusão no mercado de trabalho e a pessoa com deficiência**. São Paulo: DIEESE, 2020. (Nota Técnica, n. 246). Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2020/notaTec246InclusaoDeficiencia.html>. Acesso em: 20 out 2020.

DESCARTES, R. **As paixões da alma**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

DIAS, V. B. **Formação de professores e educação inclusiva**: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, vol.31, n.113, pp.1223-1245. Disponível em:< http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>. Acesso em: out. 2018.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324).

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R.. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur, Rev. int. direitos human.** São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2020.

DUARTE, E. R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos cursos de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem**: e agora? 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. 2009. Disponível em: < https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3986>. Acesso em: 22 mai. 2020.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, abr.-jun., 2013. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200011>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** [online]. Set./Out./Nov./Dez., 2001, n.18, pp.35-40. Disponível em:< https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2020.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativa. **Educar**. n. 24, p. 213-225, Curitiba: Editora UFPR, 2004. Disponível em <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/ index. php/ educar/article/download/2216/1859>. Acesso em: 13 jun. 2019.

EWALD, A. P. **Fenomenologia e Existencialismo**: articulando nexos, costurando sentidos. Estudos e pesquisas em psicologia, Rio de Janeiro, ano 8, n. 2, 2008, p.149-165. Disponível em:< https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/10733>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FALEIROS, V. P. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FERENC, A. V. F. Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional. 30ª **Reunião Anual da ANPED**, 2007. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-3839-int.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

FERNANDES, A. C. R. **Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento**: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2015. Disponível em: < https://repositorio.unb.br/handle/10482/19573>. Acesso em: 22 mai. 2020.

FERREIRA, B. M. S. **Prática pedagógica em educação especial**: inclusão de aluno com deficiência. Feira de Santana, 2016. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2016. Disponível em:< http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/449/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81RBARA%201.pdf >. Acesso em: 15 jul. 2020.

FISCHE, J. Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios. **Anais da ANPEd - 33ª Reunião Anual** - GT-15: Educação Especial. Caxambu, MG, 2010. Disponível em: < http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6473--Int.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**. São Paulo, v. 17, n. 31, jul./dez. 2013, p. 59-73. Disponível em:< https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf.>. Acesso em: 13 mar. 2019.

FRANÇA, T. H. P. M. **Deficiência e Pobreza no Brasil**: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência. 2014. 336f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2014,

FRANCO. R. A relação entre teoria e práxis segundo Adorno. **Perspectivas**. São Paulo, 23, p. 85-99, 2000.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p abr. 2004. 133-170.

FREITAS, M. A.G. **Equidade e eficácia no ensino superior:** o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. 2015.137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, n. 29, v. 1, p. 79-97, jan/jun 2004. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420/14746>. Acesso em: 21 jul. 2020.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ**. [online]. 2018, vol.22, p.33-40. Disponível em:< https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-33.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2020.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: 27ª **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2004. Disponível em: < http://27reuniao.anped.org.br/gt15/t1510.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais**: a relação diádica em sala de aula. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em:< https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17235/1/VGarciaDISSPRT.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos da pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIARETA, P. F.; MENEGHEL, S. M. A dimensão política na prática pedagógica da formação de professores no ensino superior. **Anais**. I Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em:< http://educere.bruc.com.br/ arquivo/pdf2008/763_653.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004. Disponível em:< http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/509/221>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GOES, G. T. et al. Teoria crítica: fundamentos e possibilidades para pesquisas em avaliação educacional. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n. 17, p. 72-90. jan.-abr. 2017. Disponível em:< file:///C:/Users/imsantos16/Downloads/574-1759-1-PB%20(3).pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

GONÇALVES, A. M. (Org.) **Núcleo de acessibilidade no ensino superior**: práticas inclusivas com alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

GOVEA, C. P. **A inclusão de estudantes com especificidades no ensino superior**: sujeitos e significações. 2019. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, MG, 2019. Disponível em: < https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1471>. Acesso em: 22 mai. 2020.

GENTILI, P. **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARAES, C. F. **Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior**: um estudo em IES de Natal-RN. 2011. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2011. Disponível em: < http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2016081221e7ad3382354a5ea664fad44/CLARICE_FERREIRA_GUIMARAES_DIOGENES.pdf.>. Acesso em: 22 mai. 2020.

HEREDERO. E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, M. **Os Pensadores**. v. XLVIII. São Paulo: Victor Civita, 1989, p. 125-169.

HORKHEIMER. M. **Eclipse da razão**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 207.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Sociologia e investigações empíricas. In: HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. (Org.) **Temas básicos da Sociologia**. Trad. de Álvaro Cabral. 2ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1978a, p. 120-131.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Preconceito. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (Org.) **Temas básicos da Sociologia**. Trad. de Álvaro Cabral. 2ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1978b, p.172-183.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Ideologia. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (Org.) **Temas básicos da Sociologia**. Trad. de Álvaro Cabral. 2ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1978c, p.184-205.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. 30ª **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-3213-int.pdf >. Acesso em: 19 abr. 2019.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Pedagogia universitária: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento. 36ª **Reunião Anual da ANPED**, Goiânia – GO, 2013. Disponível em: < http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3275_texto.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Educação Superior: a entrada na docência universitária. 33ª **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2010. Disponível em: < http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Int.pdf >. Acesso em: 19 abr. 2019.

KANT, Immanuel, Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento? In: KANT, I. **Textos seletos**. Trad.: Raimundo Vier. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 100-117.

LACERDA, G. B. **Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri**. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8010>. Acesso em: 22 mai. 2020.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LAPLANE, A. L. F. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 689-715. Out. 2006.

LARA, A. F. L. **Formação docente e racionalidade instrumental**: reflexões sobre a psicologia a partir do depoimento de professores. São Paulo, 205 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-05112006-132448/publico/Dissertacaoalinefllara.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.

LARROSA. J. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEITÃO, J. C.; FERNANDES, C. T. Inclusão escolar de sujeitos com deficiência visual na rede regular de ensino brasileira: revisão sistemática. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 273-289, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5691/4706>. Acesso em: 04 set. 2018.

LEITE, S. A. S.; BERNARDO, F. O.; MOREIRA, A. L. A. Espaços de formação pedagógica para o docente do ensino superior: entrevista com Sérgio Leite. **Revista Docência do Ensino Superior**. Belo Horizonte, v. 7, n. 1, jun. 2017. Disponível em:<https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/4591>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LEITE, S. A. S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar**. Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. [online]. 2009, vol.17, n.62, pp.109-134. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362009000100006&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 13 jul. 2020.

LEONARDO, F. C. L. **Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários**. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, SP,

2017. Disponível em: < http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1073>. Acesso em: 22 mai. 2020.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Trad. de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciênc. cogn***.* [online]. 2009, vol.14, n.3, pp. 62-82. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n3/v14n3a06.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.

LIMA, K. **(Re) pensar a acessibilidade além da estrutura física uma proposta de intervenção na biblioteca central da Universidade Federal de Alagoas**. 2019. 251 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6269>. Acesso em: 22 mai. 2020.

LIMA, S. H. C. G. **Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com Síndrome de *Down* no Curso de Pedagogia**: uma experiência exitosa. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2012. Disponível em: < http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2013/sonia_helena.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

LIMEIRA, C. S. **Acessibilidade física e inclusão no ensino superior**: Um estudo de caso na Universidade Federal do Pará. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2014. Disponível em: < http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/5646>. Acesso em: 22 mai. 2020.

LISPECTOR, C. **A Descoberta do Mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LODI, I. G.; CASTANHO, M. E. L. M. Um olhar sobre formadores de formadores: concepções e práticas. 29ª **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2006. Disponível em: < http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-1732--Int.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

LORENZINI, V. P. Estranhamentos e encontros entre surdos e ouvintes: apontamentos a partir de uma experiência na universidade. Anais - 29ª **Reunião Anual da ANPEd** - GT-15: Educação Especial. Caxambu, MG, 2006. Disponível em: < http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT15-2306--Int.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-47.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, K. L. B. **Os caminhos da política de acessibilidade da UFG como afirmação dos direitos das pessoas com deficiência**. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8909>. Acesso em: 22 mai. 2020.

MACEDO, M. M. S. B. **Núcleo de Acessibilidade as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)**: a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência. 2016, 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, CE, 2016. Disponível em: < https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86938>. Acesso em: 22 mai. 2020.

MACIEL, M. E. S. A eugenia no Brasil. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 7, n. 11, p. 121-143, jul. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/a nos90/article/view/6545/3897>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos** – ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo: Saraiva, 2013.

MARCUSE, H. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. Trad. de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: EdUNESP, 1999.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Trad. Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARQUES, A. H.; RIOS, V. S. Análise da Inclusão e da Acessibilidade no Ensino Superior: Um Sonho que se Tornou Realidade. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n.2, p. 24-54, jul./dez. 2017. Disponível em: < https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MARQUES, G. S. **Material didático de fonética e fonologia adaptado para professores em formação cegos:** (in)aplicabilidade e possíveis encaminhamentos. 2018. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá. Centro Maringá, PR, 2018. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6473775>. Acesso em: 22 mai. 2020.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 3, p. 9-31, 2005. Disponível em: <

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552005000300002>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; BROGLIA, C. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Revista Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 23, n. 89, p. 984- 1014, nov. 2015. Disponível em:< https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0984.pdf >. Acesso em: 7 set. 2017.

MARTINS, J. S. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, L. M. S. M. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2016. Disponível em: < https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22407>. Acesso em: 19 abr. 2019.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASHIBA, G. C. X. **Emancipação humana em Theodor Adorno e Paulo Freire**. 2013. 150f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2013.

MATTOS, N. M. **Inclusão e docência**: a percepção dos professores sobre o medo e preconceito no cotidiano escolar. 2014. 280f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2014. Disponível em:<http:// www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/02/ NICOLETA-MENDES-DE-MATTOS.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MAUÉS, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 141-160, 2010. Editora UFPR. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/07.pdf >. Acesso em: 23 set. 2019.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, B. S. S. C.; LUSTOSA, A. V. M. F. Inclusão no ensino superior: ações do núcleo de acessibilidade da Universidade Federal do Piauí. In: **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**. 2018. São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/inclusao-no-ensino-superior--acoes-do-nucleo-de-acessibilidade-da-universidade-federal-do-piaui>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MELO, F. R. L. V.; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**. SP. Número Especial, 2018: 57-66. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MENEZES, S. A. B. **O direito à educação e a igualdade de oportunidades na universidade**: percursos de estudantes com deficiências no ensino superior à distância no Brasil e na Espanha. 2015. 403 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3451094>. Acesso em: 22 mai. 2020.

MILANEZ, M. A. S. **Políticas públicas educacionais e inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior**: um estudo das IES da região do Vale Médio Iguaçu. 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade do Contestado. Canoinhas, SC, 2016. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3643894>. Acesso em: 22 mai. 2020.

MIRANDA, W. T. S**. Inclusão no ensino superior:** das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, SP, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123127>. Acesso em: 22 mai. 2020.

MONTEIRO, A. H. C. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ - *Campus* Volta Redonda**: um estudo de caso das licenciaturas em física e em matemática. 2014. 183f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2014. Disponível em:< https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/3333>. Acesso em: 22 mai. 2020.

MONTEIRO, A. L. L. C. P. **O acesso e a permanência do aluno surdo na Pós-graduação**: questões linguísticas e educacionais. 2015. 206f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169523>. Acesso em: 22 mai. 2020.

MORAES, I. A. **Processos de inclusão e acessibilidade nos Laboratórios de Ensino da Faculdade de Engenharia da UFJF**. 2019 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2019. Disponível em: < https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10322>. Acesso em: 22 mai. 2020.

MOREIRA, L. C. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. In: 28ª **Reunião Anual da ANPED**. 2005. Caxambu-MG. Disponível em: < http://28reuniao.anped.org.br/gt15.htm>. Acesso em: 21 mar. 2019.

MOURA, C. H. G.; FRANCISCATTI, K. V. S. Educação e Arte: possibilidades da experiência como auto-reflexão. **VII Congresso de Produção Científica da UFSJ** - XVI Seminário de Iniciação Científica (SIC) - XXI Semana de Estudos e Divulgação de Pesquisa e Extensão (SEDIPE), 2008, São João del-Rei / MG. Congresso de Produção Científica (UFSJ. CD-Rom). São João del-Rei / MG: Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), 2008. v. 1. p. 01-17.

MOURA, S. M.; CROCHÍK, J. L. Eugenia no contexto do atual desenvolvimento das tecnologias genéticas: as deficiências em foco. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, Editora da Universidade Estadual de Maringá-Eduem, v. 38, n. abr./jun. 2016, p. 205-212, 2016. Disponível em: < http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/24533/16423>. Acesso em 12 mai. 2020.

MOUTEIRA, N. Q. S. **O atendimento ao aluno surdo no ensino superior**: um estudo de caso em uma faculdade particular do município de Teresópolis. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, RJ, 2018. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7482372>. Acesso em: 22 mai. 2020.

MUSSI, A. A.; ALMEIDA, E. C. S. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior. 37ª **Reunião Anual da ANPED**, Florianópolis – SC, 2015. Disponível em: < http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4324.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

NOGUEIRA, L. F. Z. **Inclusão de deficientes no ensino superior**: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. 2010. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2010. Disponível em:< http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=201544>. Acesso em: 22 jul. 2020.

NOGUEIRA, L. F. Z.; OLIVER, F. C. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Cad. Bras. Ter. Ocup**. São Carlos, v. 26, n. 4, p. 859-882, 2018. Disponível em:< http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2267/1059>. Acesso em: 5 jul. 2020.

NOVAIS, G. S. A inclusão nossa de cada dia. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.65-70. jan./dez. 2007.

NOVAIS, G. S; CICILLINI, G. A. (org.). **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Anataquara, SP: Junqueira & Marin Editores; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUERNBERG, A. H. O processo de criação do Programa de Promoção de Acessibilidade da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 10, p. 97-106, 2008. Disponível em:< https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20449/18674>. Acesso em: 22 jun. 2020.

NUNES, V. L. M. **A política cega e o aluno sábio**: gestão social como um caminho para a inclusão no ensino superior público. 2013. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local). Centro Universitário Una. Belo Horizonte, MG, 2013. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1214859>. Acesso em: 22 mai. 2020.

OLIVA. D. V. Raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 2, maio/ago. 2016: 349-356. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572016000200349&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 12 fev. 2018.

OLIVEIRA, A. F. T. M. A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador. Anais - 34ª **Reunião Anual da ANPEd** - GT-15: Educação Especial. Natal. RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-103%20int.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; ARAÚJO, C. M. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. 35ª **Reunião Anual da ANPED**, Porto de Galinhas – PE, 2012. Disponível em: < http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>. Acesso em: 19 abr. 2019.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Avaliação da aprendizagem na universidade: avaliação da aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005 v. 9, n. 137-46. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000100004&script=sci_arttext >. Acesso em: 10 jul. 2020

OLIVEIRA, L. A. **A formação emancipatória em Adorno e a primazia provisória da resistência sobre a adaptação no contexto educativo**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Centro de Ciências Humanas e Sociais. -- Toledo, PR, 2016.

OLIVEIRA, M. R. F. Autoridade pedagógica ou autoritarismo na educação para a infância? Reflexões em Hannah Arendt e a Teoria Crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 456-469, abr./jun., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/1150 >. Acesso em: 12 ago. 2019.

OLIVEIRA, V. M. F. Docência universitária e o ensino superior: análise de uma experiência formadora. 34ª **Reunião Anual da ANPED**, Natal – RN, 2011. Disponível em: < http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-608%20res.pdf >. Acesso em: 19 abr. 2019.

OURIQUE. M. L. H. **A dimensão estética da formação docente na (inter)relação teoria e prática**. 2012. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: < https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3469/OURIQUE%2C%20MAIANE%20LIANA%20HASCHBACH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 mai. 2020.

PADILHA, C. A. A política de Educação Especial do governo FHC (1995-2003): uma opção pela integração. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 50, p. 191-207, set./dez. 2017

PASSOS, S. F. C. **Eu e tu, nós os diferentes:** a percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no Ensino Superior. 2016. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

PAULA, C. E. A.; SILVA, A. P.; BITTAR, C. M. L. Vulnerabilidade legislativa de grupos minoritários. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2017, vol.22, n.12, p. 3841-3848. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320172212.24842017>. Acesso em: 10 mar. 2018.

PAVIANI, J. **Ensinar**: deixar aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PEREIRA, C. E. C. **Inclusão no Ensino Superior**: Percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal. 2016. 283f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP, 2016. Disponível em: < http://hdl.handle.net/11449/142850>. Acesso em: 22 mai. 2020.

PEREIRA, J.; CHAHIN, T. **Núcleos de Acessibilidade**: expressão das políticas nacionais para a educação superior. 1. ed. Curitiba: Appris Editora. 2018.

PEREIRA. M. V. Saberes necessários ou desejados para uma docência de qualidade na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 831-849, set./dez. 2013. Disponível em: < https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2563/2473>. Acesso em: 17 mai. 2020.

PEREIRA, R. A. A indústria cultural e o fetiche do ensino superior. **8 º Encontro Internacional de Formação de Professores e 9º Fórum Permanente de Inovação Educacional**. v. 8, n. 1, 2015. Disponível: < https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1731/87>. Acesso em: 12 mai. 2020.

PERES, H. Ética e formação: reflexões acerca da relação entre a vida danificada e a educação escolar. **Rev. Triang**. v. 8, n. 1: 38-50, jan./jun. 2015. Disponível em: < file:///C:/Users/imsantos16/Downloads/1408-6433-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PICCOLO, G. M.; MOSCARDINI, S. F.; COSTA, V. B. Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social de deficiência. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.71-83, jul./dez. 2009. Disponível em:< https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2457>. Acesso em: 4 fev. 2019.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Anais - 37ª **Reunião Anual da ANPEd** - GT-15: Educação Especial. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em:< http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3484.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./dez. 2016. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00583.pdf >. Acesso em: 21 jul. 2020.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Mediação Pedagógica na Relação com Estudantes com Deficiência na Educação Superior. Anais - 38ª **Reunião Anual da ANPEd** - GT-15: Educação Especial. São Luís do Maranhão, MA, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38a 133 nped_2017_GT15_113.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

PIMENTEL, S. C. et al. O acesso do jovem com deficiência no Ensino Superior: experiência no Recôncavo da Bahia. In: V JUBRA - Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, 2012, Recife. **Anais do V JUBRA - Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileir**a. Recife: UFPE, 2012.

PIMENTA, S. G. **Preparação pedagógica***:* uma experiência em discussão. PAE: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, São Paulo, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIVETTA, H. M. F. Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência. 32ª **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2009. Disponível em: < http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Int.pdf >. Acesso em: 19 abr. 2019.

PIZA, M. H. M. **O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do estado de São Paulo**. 2011. 110 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102189>. Acesso em: 22 mai. 2020.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2009.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de. Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2018, vol.22, pp.127-134. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-127.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PROVIN, P. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas**: produzindo “atitudes de inclusão". 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio Sinos. São Leopoldo, RS, 2011. Disponível em: < http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3226>. Acesso em: 22 mai. 2020.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, B. (Org.). **A educação Danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos,1998, p. 87-116.

PUCCI, B. Filosofia negativa e Educação: Adorno. Filosofia. **Sociedade e Educação**, UNESP – Marília, v. 1, n.1, p. 163-192, 1997. Disponível em:< http://www.unimep.br/~bpucci/filosofia-negativa-e-educacao-adorno.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 47-65, jan. 1993. ISSN 2175-795X. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9168>. Acesso em: 23 ago. 2018.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. **A Pedagogia radical de Henry Giroux**: uma crítica imanente. 1. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999. v. 1. 144 p.

QUEIROZ, D. M. Ações afirmativas no Brasil e ações afirmativas para negros. **Universidade e Sociedade**. Brasília, ano X, n. 29, nov. 2003. p. 57-60,

RESENDE, M. R. S. Professor universitário: formação cultural, emancipação e autonomia. In: RESENDE, Anita C. Azevedo; CHAVES, Juliana de Castro. **Psicologia Social**: Crítica socialmente orientada. Goiânia: PUC, 2010. p. 141- 164.

RESENDE, M. R. S.; ROURE, S. A. G. Formação cultural e moral: a crítica da razão. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 37, n. 1, jan./jun. 2012. p. 147-159.

RIBEIRO, D. M. **Barreiras atitudinais**: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Fortaleza, 2016.

RIVAS, N. P. P.; CONTE, K. M. A formação pedagógica do docente para a Educação Superior: delineando caminhos e aproximações. 31ª **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2008. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-4608-int.pdf >. Acesso em: 19 abr. 2019.

ROCHA, Á. M. C.; AGUIAR, M. C. C. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. 35ª **Reunião Anual da ANPED**, Porto de Galinhas – PE, 2012. < http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1829_int.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

ROCHA, T. B.; MIRANDA. T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, maio/ago. 2009, p. 197-212. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/273/132>. Acesso em: 17 mai. 2020.

RODOVALHO, M. R. **Educação inclusiva no ensino superior privado**: concepções dos professores de uma instituição da cidade de Anápolis. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, GO, 2017. Disponível em: < file:///C:/Users/imsantos16/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20Mauricio%20Resende.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

ROGGERO, R.; ROCHA, A. S. C.; SILVA FILHO, G. C. Políticas de inclusão e as recomendações dos organismos internacionais para o ensino médio e superior no

Brasil. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp**., Salvador, v. 26, n. 50, p. 241-252, set./dez. 2017.

ROSEMBERG, D. S. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. 23ª **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2000. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_09.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

ROSS, P. R.. Estado e Educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, 2002, Caxambú. Educação: manifestos, lutas e utopias. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados Porto Alegre: UFRGS, 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SAHÃO, F. T. **Saúde mental do estudante universitário**: comportamentos que favorecem a adaptação ao ensino superior. Londrina, 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de Londrina, 2019. Disponível em:< http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2019/08/Saude-mental-do-estudante-universitario-comportamentos-que-favorecem-a-adaptacao-ao-ensino-superior.pdf>. Acesso em 2 jul. 2020.

SANTANA, E. S. **Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na UNESP de Presidente**. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, SP, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102182>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SANTOS, A. F. **Educação inclusiva no ensino superior**: o docente universitário em foco. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: < https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13776/1/aAmanda.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 120p.

SANTOS, J. A. Educação e racionalidade técnica: desafios da formação como espaço de resistência. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 209-217, abr./jun. 2019. Disponível em:< http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7366 >. Acesso em: 12 jul. 2020.

SANTOS, J. B. **Preconceito e Inclusão**: Trajetórias de estudantes com Deficiência na Universidade. 2013. 399f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2013.

SANTOS, M. F. **Os desafios da inclusão e a prática docente no nível superior**: uma questão de direito fundamental. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Teologia). São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em: < http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SlFE/538>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SANTOS, N. S. **Ações inclusivas para permanência de estudantes com deficiência no curso de biologia da UESB/Campus de Jequié**. 2019. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié, BA, 2019. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7687109>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude** – Belo Horizonte, v.6 - n.11, p.349-358 – 2º sem. 2015. Disponível em:< http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764>. Acesso em: 26 ago. 2019.

SANTOS, W. R. Deficiência e BPC: o que muda na vida das pessoas atendidas? **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, p. 787-796, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000700009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mai. 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2010.

SCARTEZINI, R. A. Formação de professores do ensino superior e Identidade profissional docente. 38ª **Reunião Anual da ANPED**, São Luís – MA, 2017. Disponível em: < http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_441.pdf >. Acesso em: 19 abr. 2019.

SCHIRMER, S. N.; TAUCHEN, G. Políticas públicas de enfrentamento da evasão na educação superior brasileira: um estudo do estado da arte. **Revista @mbiente educação**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 316-341, set. 2019. ISSN 1982-8632. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/782>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SEGER, R. G. **As políticas de acesso para estudantes com deficiência nas IES públicas do Estado do Paraná**. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2016. Disponível em: < https://hdl.handle.net/1884/45904>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SEVERIANO. M. F. V.; BENEVIDES, P. S. A lógica do Mercado e as retóricas da inclusão. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v.11, n. 1, p. 103-124, 2011. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v11n1/v11n1a05.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2017.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v.9, n.2, Granada, España, 2005, pp.1-30.

SIEMS MARCONDES, M. A. E. R. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inc. Soc., Brasília**, DF, v.11 n.1, p.94-104, jul./dez. 2017. https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2812>. Acesso em: 5 mai. 2020.

SILVA, A. S. **A "Desmitologização" da educação a partir de Theodor W. Adorno**. 2010. 134 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2010.

SILVA, D. M. C. E. **A escola sacudida em suas bases: significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão de alunos com NEEs**. 2017. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, 2017. Disponível em:< file:///C:/Users/imsantos16/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Denise%20Final.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006, p. 424-436.

SILVA, L. M. O trato ético com a inclusão escolar em sociedades administradas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, maio, 2015. p. 58-75. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/316/119>. Acesso em: 20 jul. 2018

SILVA, M. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 54, set. 2017. p. 1207-1221. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21944>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SILVA, M. A. Educação e formação humana: algum as considerações. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano VIII nº 13, jan./jun. 2010, p. 87-100. Disponível em:< http://periodicos2.uesb.br/index.php/recuesb/article/download/2246/1899>. Acesso em: 26 ago. 2019.

SILVA, M. A. S. A formação docente: um estudo sobre os processos formativos de professores do ensino superior. 30ª **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2007. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-3124-int.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SILVA, M. C.; PAVÃO, S. M. O. (Im) Possibilidades das adaptações curriculares na educação superior. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 621-649, out. 2018. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/curriculum/article/view/30099>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SILVA, M. M. **Processo de inclusão no ensino superior**: o caso de estudantes com deficiência na UFOP. 2016. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, MG, 2016. Disponível em: < http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/6818>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação** [online], Campinas, 2017, vol.22, n.1, pp.271-297. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000100271&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 9 jul. 2020.

SILVA, R. M. G. Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários. 29ª **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2006. Disponível em:< http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1691--Int.pdf >. Acesso em: 19 abr 2019. Acesso em: 19 abr. 2019.

SILVA, R. R. E. **Deficiência, discapacidad e inclusão**: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2018. Disponível em:< http://repositorio.ufes.br/handle/10/8626>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SILVEIRA, T. S. **Política de inclusão no ensino superior na modalidade EaD nas universidades privadas**. 2015. 139f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2015. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2388030>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SOARES, L **Inclusão no Ensino Superior**: Sentidos Atribuídos por Acadêmicos com Deficiência. 2014, 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC, 2014. Disponível em: < http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/ciencias-humanas/mestrado-ch/45-inclusao-no-ensino-superior-sentidos-atribuidos-por-academicos-com-deficiencia/file>. Acesso em 19 abr. 2019.

SOARES, L. G. Desafios dos alunos de classes menos favorecidas para ingressar e permanecer na universidade. **Revista Extensão & Cidadania**, v.2, n.4, jul./dez. 2014. p. 119-136. Disponível em:< http://periodicos2.uesb.br/index.php/recuesb/article/download/2246/1899/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

SOARES, M. P. S. B. A escuta e o diálogo como princípios norteadores da formação permanente de professores/as. **XVIII ENDIPE**, 2016. Disponível em:< https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_9941_36646.pdf >. Acesso em: 11 jul. 2020.

SOUSA, H. L. **Para lembrar que você existe**: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do

Espírito Santo. Vitória, ES, 2013. Disponível em:< http://repositorio.ufes.br/handle/10/6066>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SOUSA, L. D. et al. Os desafios enfrentados pelos professores: no processo de avaliação no ensino superior. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ**. Santa Maria v. 7 n. 16 set./dez., 2018 p. 59-66. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/32750>. Acesso em 12 jul. 2020.

SOUSA, P. F. et al. Atitudes e representações em saúde mental: um estudo com universitários. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 3, p. 527-538, set./dez. 2016. Disponível em;< https://www.scielo.br/pdf/pusf/v21n3/2175-3563-pusf-21-03-00527.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SOUSA, R. S. **O impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ensino superior**. 2018. 229f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, 2018. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6531396>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SOUZA, A. D. **O uso de tecnologias assistivas no acesso à web por alunos com deficiência visual da UFS**. 2014. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2014. Disponível em:< https://ri.ufs.br/handle/riufs/4616>. Acesso em: 19 mai. 2020.

SOUZA, K. F. **Inclusão de pessoas com deficiência na UFAC**: uma análise das políticas de acesso no período de 2010–2017. 2018. 100f. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Educação). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, 2018. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2018/dissertacao-arlene-ferreira-de-souza.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

SOUZA, L. A. **As práticas de leitura de pessoas com Síndrome de *Down***: implicações para a constituição do leitor. 2017, 214f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6217072>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SOUZA, T. F. B. **Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC**: a percepção dos alunos com deficiência visual. 2014. 93f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Fortaleza, CE, 2014. Disponível

em: <
http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8997>. Acesso em: 22 mai. 2020.

TARDIF. M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: TARDIF, M. **Saberes docentes**: formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, A. P. P**. Educação especial no ensino superior**: reflexões acerca da acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2014. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3039>. Acesso em: 22 mai. 2020.

THERRIEN, J.; DIAS, A. M.; LEITINHO, M. C. Docência universitária. In.: THERRIEN, J.; DIAS, A. M. (Org.). Docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 1-180, set./dez. 2016, p. 21-32.

THOMA, A. S. A Inclusão no Ensino Superior: Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial. ǁ. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião da ANPED**, 2006.

TORQUATO, C. C. **A atuação e a formação do docente universitário para a educação inclusiva**: o ensino do alunado com necessidades educacionais especiais não perceptíveis. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível em:< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3007148>. Acesso em: 19 abr. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2016.

UNESCO. **Relatório Global de Monitoramento da Educação para 2020**: Inclusão e educação – Todos significa todos 2020. Disponível em: < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por>. Acesso em: 19 mai. 2020.

UESC. **Resolução CONSU nº 04/2018 de 5 de junho de 2018**. Disponível em:< http://www.uesc.br/publicacoes/consu/06.2018/04.2018.pdf >. Acesso em 10 mar. 2019.

VALLE, J. W. & CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas nas escolas. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VELHO, Gilberto (Org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

VERAS, V. Ser diferente é normal? **Educação Temática Digital**. Campinas, v.8, n. esp., p.140-153, jun. 2007. Disponível em:< https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/696/711>. Acesso em: 12 jan. 2018.

VERONEZI, J. L. **Portadores de necessidades especiais no ensino superior:** ações na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2011. Disponível em: < https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/6c0250ef871e7ef4ddf14e4362321266.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

VIANA, M. R. G. S. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, 2010. Disponível em: < http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2187/1/O%20processo%20de%20inclus%C3%A3o%20de%20pessoas%20com%20defici%C3%AAncia%20nas%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior%20de%20Macei%C3%B3.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

VITO, D. Z.; SZEZERBATZ, R. P. A avaliação no ensino superior: a importância da diversificação dos instrumentos no processo avaliativo. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 17, n. 2, p. 221-236, jul./dez. 2017. Disponível em:< https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/6598/3521>. Disponível em: 16 jul. 2020.

VOLTOLINI, R. Igualdade e diferenças. *In:* FRELLER, C. C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.) **Educação inclusiva**: percursos na educação infantil. 1. ed. Casa do Psicólogo, 2009. p. 59-75.

WEBER, J. F. **Formação (*Bildung*), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 1. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ZAMPIERI, A. C. B. **Proposta de uso do objeto de aprendizagem Incluir em contextos organizacionais**: princípios teóricos norteadores. 2017. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/3241>. Acesso em: 22 mai. 2020.

ZANCHET, B. M. B. A.; FAGUNDES, M. V. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes

respondem. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1, 2012. Disponível em:<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 25 mai. 2020.

ZUIN, A. A. S. **A indústria cultural e a formação dissimulada**: aspectos psicológicos da experiência educacional danificada. 1998. 250f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1998. Disponível em:< http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251087/1/Zuin_AntonioAlvaroSoares_D.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

ZUIN, A. A. S. **Indústria cultural e educação o novo canto da sereia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

APÊNDICE 1
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1- FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

1.1 - Em que momento da sua trajetória profissional o/a senhor/a decidiu se tornar professor universitário?

1.2 - Como ocorreu sua formação para a docência universitária?

1.3 - Quais aspectos formativos o/a senhor/a considera indispensáveis para o exercício da docência no ensino superior? Por quê?

1.4 - Quais os aspectos positivos e negativos da docência no ensino superior?

1.5 - Em relação ao exercício da docência, o que diz a respeito das suas condições de trabalho?

1.6 - Qual sua carga horária semanal de trabalho nesta instituição? Como ela está distribuída?

1.7 - A instituição disponibiliza espaços de formação profissional para os docentes? Acha importante? Por quê?

2 - INCLUSÃO E FORMAÇÃO

2.1 - Qual a sua concepção sobre deficiência?

2.2 - Qual o papel da universidade no processo de inclusão da pessoa com deficiência? Como o docente está envolvido nesse processo?

2.3 - Como o/a senhor/a percebe a atuação da universidade em relação às ações de inclusão desses alunos?

2.4 - É a primeira vez que ensina para aluno(s) com deficiência? Qual a deficiência?

2.5 - Qual foi a reação do/da senhor/a quando soube que teria aluno(s) com deficiência na sala de aula?

2.6 - A sua formação contribui no trabalho com esses alunos? Justifique.

2.7 - A presença desses alunos provocou alguma mudança na concepção sobre sua formação?

2.8 - Houve alguma alteração na organização da disciplina com a entrada do(s) aluno(s) com deficiência? E na maneira de ensinar? Por quê?

2.9 - Como o/a senhor/a percebeu a receptividade dos outros alunos da turma em relação ao aluno com deficiência?

2.10 - A instituição tem disponibilizado algum serviço de apoio aos professores? O/A senhor/a considera importante? Quais ações são/seriam desenvolvidas?

2.11 – Com base na experiência de lecionar para alunos com deficiência, quais os pontos positivos e negativos que o/a senhor/a destacaria?

APÊNCIDE 2

Quadro 4 - Trabalhos sobre inclusão no ensino superior publicado no portal de teses e dissertações da CAPES, no período entre 2009 – 2019.

N°	TÍTULO	AUTOR (A)
1.	Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na UNESP de Presidente.	SANTANA, E. S. (2013)
2.	Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com Síndrome de Down no Curso de Pedagogia: Uma experiência exitosa.	LIMA, S. H. C. G. (2012)
3.	Ações inclusivas para permanência de estudantes com deficiência no curso de biologia da UESB/Campus de Jequié	SANTOS, N. S. (2019)
4.	Os desafios da inclusão e a prática docente no nível superior – uma questão de direito fundamental.	SANTOS, M. F. (2014)
5.	O acesso e a permanência do aluno surdo na Pós-graduação: questões linguísticas e educacionais.	MONTEIRO, A. L. L. C. P. (2015)
6.	A atuação e a formação do docente universitário para a educação inclusiva: o ensino do alunado com necessidades educacionais especiais não perceptíveis.	TORQUATO, C. C. (2015)
7.	As práticas de leitura de pessoas com Síndrome de Down: implicações para a constituição do leitor.	SOUZA, L. A. (2017)
8.	Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.	CASTRO, S. F. (2011)
9.	Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados.	ROSSETTO, E. (2009)
10.	A sala de recursos de uma instituição de ensino superior como apoio à inclusão de pessoas com deficiência.	CHOLANT, K. I. (2016)
11.	Eu e tu, nós os diferentes: a percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no ensino superior.	PASSOS, S. F. C. (2016)
12.	Inclusão no Ensino Superior: Sentidos Atribuídos por Acadêmicos com Deficiência.	SOARES, L. (2014)
13.	Para lembrar que você existe: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo	SOUSA, H. L. (2013)
14.	Proposta de uso do objeto de aprendizagem Incluir em contextos organizacionais: princípios teóricos norteadores.	ZAMPIERI, A. C. B. (2017)
15.	Educação inclusiva no ensino superior privado: concepções dos professores de uma instituição da cidade de Anápolis.	RODOVALHO, M. R. (2017)
16.	Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ - *Campus* Volta Redonda: um estudo de caso das licenciaturas em física e em matemática.	MONTEIRO, A. H. C. (2014)
17.	Inclusão no ensino superior: uma proposta de ação.	BOHNERT, G. O. M. (2017)
18.	As políticas de acesso para estudantes com deficiência nas IES públicas do Estado do Paraná.	SEGER, R. G. (2016)
19.	A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino.	ANSAY, N. N. (2009)
20.	A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no	BREDA, D. C. (2013)

	Programa de Pós-graduação em Educação.	
21.	Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB.	CRUZ, R. L. (2012)
22.	Acessibilidade física e inclusão no ensino superior: Um estudo de caso na Universidade Federal do Pará.	LIMEIRA, C. S.(2014)
23.	Política de inclusão no ensino superior na modalidade EaD nas universidades privadas.	SILVEIRA, T. S. (2015)
24.	Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na UFOP.	SILVA, M. M. (2016)
25.	A política cega e o aluno sábio: gestão social como um caminho para a inclusão no ensino superior público.	NUNES, V. L. M. (2013)
26.	Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais.	MIRANDA, W. T. S. (2014)
27.	Inclusão no Ensino Superior: Percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal.	PEREIRA, C. E. C.(2016)
28.	Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri.	LACERDA, G. B. (2013)
29.	Núcleo de Acessibilidade as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência.	MACEDO, M. M. S. B. (2016)
30.	O impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ensino superior**.**	SOUSA, R. S. (2018)
31.	Políticas públicas educacionais e inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior: um estudo das IES da região do Vale Médio Iguaçu.	MILANEZ, M. A. S. (2016)
32.	Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal-RN.	GUIMARAES, C. F. (2011)
33.	Os caminhos da política de acessibilidade da UFG como afirmação dos direitos das pessoas com deficiência.	LUZ, K. L. B. (2018)
34.	O atendimento ao aluno surdo no ensino superior: um estudo de caso em uma faculdade particular do município de Teresópolis.	MOUTEIRA, N. Q. S. (2018)
35.	Portadores de necessidades especiais no ensino superior: ações na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.	VERONEZI, J. L. (2011)
36.	As políticas universitárias e sua influência na concepção de docentes sobre inclusão/exclusão: Percepções de Brasil e Portugal nos cursos de formação de professores.	ARAUJO, G. O. (2013)
37.	Desafios da inclusão no ensino superior: narrativas de uma universitária com Síndrome de Down.	BOTELHO, D. H. O. (2019)
38.	Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.	RIBEIRO, D. M. (2016)
39.	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior	ANANIAS, V. O. (2014)
40.	Políticas públicas para a pessoa com deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual.	SOUZA, T. F. B. (2014)
41.	Processos de inclusão e acessibilidade nos Laboratórios de Ensino da Faculdade de Engenharia da UFJF.	MORAES, I. A. (2019)
42.	(Re) pensar a acessibilidade além da estrutura física uma proposta de intervenção na biblioteca central da Universidade Federal de Alagoas.	LIMA, K. (2019)

43.	O direito à educação e a igualdade de oportunidades na universidade: percursos de estudantes com deficiências no ensino superior a distância no Brasil e na Espanha.	MENEZES, S. A. B. (2015)
44.	Estudantes com deficiência no ensino superior: acesso e permanência numa instituição pública de ensino.	BRUNELLI, N. G. (2015)
45.	A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: o aplicativo inclusivo como recurso didático para a prática docente.	BRITO, F. C. (2018)
46.	Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Faculdade de Direito da UFBA.	ARAUJO, E. H. S. (2016)
47.	A inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos cursos de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?	DUARTE, E. R. (2009)
48.	O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió.	VIANA, M. R. G. S. (2010)
49.	Educação Inclusiva no Ensino Superior: saberes e práticas dos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe.	CORRÊA, A. B. A. V. (2016)
50.	Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados.	ROSSETTO, E. (2009)
51.	O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo “atitudes de inclusão".	PROVIN, P. (2011)
52.	Acessibilidade no ensino superior: o caso da UFJF.	ALENCAR, P. M. M. (2013)
53.	Relação pedagógica professor, intérprete de língua brasileira de sinais e aluno surdo do curso de pedagogia da UERN.	COSTA, M. A. C. (2014)
54.	A inclusão de estudantes com especificidades no ensino superior: sujeitos e significações.	GOVEA, C. P. (2019)
55.	Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: Experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade.	FERNANDES, A. C. R. (2015)
56.	Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência.	FREITAS, M. A. G. (2015)
57.	Deficiência, discapacidad e inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários.	SILVA, R. R. E. (2018)
58.	Material didático de fonética e fonologia adaptado para professores em formação cegos: (in)aplicabilidade e possíveis encaminhamentos.	MARQUES, G. S. (2018)
59.	Universidade, lugar e cotidiano: histórias de vida na trajetória educacional de alunos com deficiência física.	ALEXANDRE, J. V (2018).
60.	Associações entre crenças de autoeficácia e estratégias inclusivas adotadas por professores universitários.	LEONARDO, F. C. L. (2017)
61.	A escola sacudida em suas bases: significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão de alunos com NEEs.	SILVA, D. M. C. E. (2017)
62.	Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos.	MARTINS, L. M. S. M. (2016)
63.	O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do estado de São Paulo.	PIZA, M. H. M. (2011)

64.	Educação especial no ensino superior: reflexões acerca da acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência.	TAVARES, A. P. P. (2014)
65.	Língua Brasileira de Sinais no ensino superior: dificuldades, desafios e possibilidades de um discente com surdez.	ALMEIDA, D. P. (2017)
66.	Preconceito e inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade.	SANTOS, J. B. (2013)

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DOCENTE UNIVERSITÁRIO E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: reflexões sobre formação docente na Universidade [redacted]

Pesquisador: Ivete Maria dos Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 98595018.2.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.921.629

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo analisar de que maneira a presença do estudante com deficiência no Ensino Superior contribui para experiências formativas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia docente. [redacted] situada no sul da Bahia. Para o desenvolvimento dessa pesquisa será utilizada a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa serão os professores que ministram/ministraram disciplinas em cursos/turmas que possuem alunos com deficiência. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar de que maneira a presença do estudante com deficiência no Ensino Superior contribui para experiências formativas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia docente

Objetivo Secundário:

- Compreender as concepções dos docentes universitários sobre o ingresso de alunos com

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

deficiência no Ensino Superior; - identificar aspectos da
atividade docente que interferem no desenvolvimento de experiências formativas dos professores com os estudantes com deficiência; - verificar a
existência de políticas institucionais voltadas para o docente referente à inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Durante a coleta de dados o participante poderá apresentar algum incômodo devido a possibilidade de lembranças de momentos difíceis
vivenciados durante sua trajetória docente. Dessa forma, será sugerido pela pesquisadora que o local de realização das entrevistas seja definido
com antecedência, de modo a reunir as condições favoráveis que possam garantir maior conforto ao entrevistado. Nesse caso, as entrevistas
poderão ser realizadas em uma sala reservada na própria universidade coparticipante para essa finalidade, ou na própria residência do entrevistado,
caso prefira. Com isso, é esperado minimizar os riscos de algum dano emocional e que seja assegurada ao entrevistado, privacidade,
confidencialidade de sua identidade e das declarações realizadas.

Benefícios:

O estudo em questão pode contribuir: - Na elaboração de políticas institucionais que viabilizem a permanência dos alunos com deficiência no
ambiente acadêmico; - Para reflexão sobre as necessidades formativas dos professores universitários no que se refere ao atendimento dos alunos
com deficiência; - Para ampliação teórica do campo de pesquisa que trata da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto