

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento
Humano

Tainá Dal Bosco Silva

Preconceito e educação inclusiva no ensino superior

São Paulo

2024

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento
Humano

Tainá Dal Bosco Silva

Preconceito e educação inclusiva no ensino superior

Versão corrigida

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obter o título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientador: Professor Dr. José Leon Crochick.

São Paulo
2024

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Dal Bosco, Tainá Silva

Preconceito e educação inclusiva no ensino superior / Tainá Silva Dal Bosco; orientador José Leon Crochick . -- São Paulo, 2024.

204 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Preconceito. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino Superior. 4. Pessoa com deficiência. 5. Psicologia Escolar e Educacional. I. Crochick , José Leon, orient.
II. Título.

Nome: Tainá Dal Bosco Silva

Título: Preconceito e educação inclusiva no ensino superior

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Aprovado em: 23/04/2024

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Leon Crochick

Instituição: USP/PSA

Prof. Dr. Pedro Fernando Da Silva

Instituição: USP/PSA

Prof. Dr. Odair Sass

Instituição: PUCSP

Profa. Dra. Maria do Rosário Silva Resende

Instituição: Universidade Federal de Goiás – UFG

Profa. Dra. Jaciete Barbosa Dos Santos

Instituição: Universidade do Estado da Bahia – UNEB

*Para Azélide Dal Bosco
e Maiara Dal Bosco*

Agradecimentos

À minha mãe, Azélide Dal Bosco, por fazer o possível para que eu pudesse continuar o caminho do estudo, por todo o exemplo de determinação e por todo o amor.

À minha irmã, Maiara Dal Bosco, por todo o incentivo, ajuda e por todo o amor.

Ao meu orientador, professor Dr. José Leon Crochik, por tanto! Pela generosidade, respeito e cuidado nas orientações, pela disponibilidade e atenção em relação às dúvidas, pela presença durante todo esse processo.

À minha tia, Rosany Costa, por toda a ajuda e incentivo durante esse trajeto.

À professora Dra. Marian Dias e ao professor Dr. Odair Sass, por participarem do exame de qualificação, pela leitura atenciosa do texto e as importantes sugestões para a continuidade do trabalho.

Ao amigo Thales Cavalcanti, por toda escuta, incentivo e ajuda, por me socorrer com o seu conhecimento sobre as ferramentas do Word.

À amiga Carla, por todo o acolhimento, inspiração pelo estudo e ajuda.

Aos amigos Bruno Martins e Matheus Rodrigues pela ajuda com o SPSS.

Às minhas professoras e professores da graduação e do mestrado que me incentivaram a cursar o doutorado.

A minha analista, Laísa Gonçalves, por toda a cuidadosa escuta durante a difícil travessia que foi o doutorado.

À amiga, Paola Carloni e ao amigo Fernando Reis, pelo empurrãozinho inicial para tomar coragem de fazer a inscrição no processo seletivo.

Às amigas, Nathália Borges, Adriene Rocha, Geane Santos, Denise Gonçalves, Ana Flávia Rodrigues, Thays Narciso, Fabiana Alves, Ana Cláudia Barbosa, Patrícia Grilli e aos amigos Bruno Borginho e Mayk da Gória por todo incentivo, acolhimento e escuta nas várias vezes em que meu assunto era somente a pesquisa, os dados, o doutorado, e a compreensão pela minha ausência em tantos momentos.

Às amigas que fiz em São Paulo, Lubi Prates, Fernanda Queiroz, Elizabeth Pereira e Camila Marchiori, pela acolhida e por dividirmos as delícias e angústias desse caminho.

Muito obrigada!

Resumo

Dal Bosco, T. S. (2024). Preconceito e educação inclusiva no ensino superior. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A presente pesquisa investiga o preconceito em relação às pessoas com deficiência no ensino superior e utiliza técnicas tanto quantitativas quanto qualitativas. O primeiro objetivo geral é caracterizar os estudantes com deficiência que responderam à pesquisa, com a expectativa de identificar indivíduos com deficiência matriculados em cursos nas áreas de ciências humanas, ciências biológicas e ciências exatas. O segundo objetivo geral é investigar, em estudantes universitários de diferentes cursos e não considerados em situação de inclusão, a presença de atitudes autoritárias, preconceituosas e contrárias à educação inclusiva. Para tanto foram utilizados um questionário de dados pessoais, a Escala do Fascismo, a Escala de Manifestação do Preconceito e a Escala de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva. Responderam aos instrumentos da pesquisa 174 estudantes sem deficiência, e nove estudantes com deficiência, de diferentes cursos e períodos da Universidade Federal de Goiás. O referencial teórico adotado na pesquisa é o da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Como resultados percebeu-se que quem teve contato com pessoas com deficiência anteriormente ao curso de graduação não demonstrou menos preconceito do que quem não teve contato, cabe a discussão sobre a qualidade do contato para evitar o preconceito. Outro resultado é que não foi encontrada diferença entre as áreas de formação e a manifestação de preconceito, rejeitando a hipótese de que estudantes da área de humanas seriam menos preconceituosos do que estudantes das áreas de biológicas e exatas. O terceiro resultado mostrou diferença entre os alunos que cursam os períodos finais do curso em comparação aos alunos que ingressaram no curso, comprovando a hipótese de que a formação universitária pode proporcionar reflexão e redução do preconceito. O último resultado mostrou que em relação aos alvos com deficiência da escala do Preconceito, as pessoas com deficiência visual são as que mais sofrem preconceito e as com deficiência intelectual as que menos sofrem preconceito.

Palavras chaves: preconceito, ensino superior, pessoa com deficiência, e educação inclusiva

Abstract

Dal Bosco, T. S. (2024). Prejudice and inclusive education in higher education. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This research investigates the prejudice towards people with disabilities in University and uses both quantitative and qualitative methodology. Its objective is to investigate the presence of authoritative attitude in university students from different majors that aren't considered as in a situation of inclusion. For this, were used a personal data questionnaire, the Fascism Scale, the Prejudice Manifestation Scale and the Attitude Scale in Relation to Inclusive Education. These instruments were responded by 174 students without disabilities that weren't considered as being in situation of inclusion from different courses and in different semesters at Universidade Federal de Goiás. The theoretical framework adopted is that of the Critical Theory from the School of Frankfurt. As result, it was noticed that those who had previous contact with people with disabilities did not show less prejudice than those who did not have contact, it is up to discussion about the quality of the contact in order to avoid prejudice. Another finding is that no difference was found between the areas of training and the manifestation of prejudice, rejecting the hypothesis that students in humanities majors would be less prejudiced than students in natural and formal sciences. The third result showed a difference between students who attended to the final semesters of the course in comparison to those who recently entered the course, proving the hypothesis that university level education can provide reflection, thus, reducing prejudice. The last result showed that in relation to the targets with disabilities of the Prejudice Scale, people with visual disabilities are the ones who suffer the most prejudice and those with intellectual disabilities are the ones who suffer the least prejudice.

Key-words: prejudice, university, people with disabilities, inclusive education.

Resumen

Dal Bosco, T. S. (2024). Prejuicios y educación inclusiva en la educación superior. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Este estudio investiga los prejuicios hacia las personas con discapacidad en la enseñanza superior y utiliza técnicas cuantitativas y cualitativas. El objetivo general es investigar la presencia de actitudes autoritarias, prejuiciosas y anti-inclusivas entre estudiantes universitarios de diferentes cursos que no se consideran en situación de inclusión. Para ello, se utilizó un cuestionario de datos personales, la Escala de Fascismo, la Escala de Manifestación de Prejuicios y la Escala de Actitudes hacia la Educación Inclusiva. Respondieron a los instrumentos de encuesta 174 alumnos sin discapacidad, no considerados en situación de inclusión, de diferentes cursos y períodos de la Universidad Federal de Goiás. El marco teórico adoptado en la investigación es el de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Los resultados mostraron que los que habían tenido contacto con personas con discapacidad antes de graduarse no mostraron menos prejuicios que los que no habían tenido contacto, y que vale la pena discutir la calidad del contacto para evitar prejuicios. Otro resultado es que no se encontró diferencia entre las áreas de formación y la manifestación de prejuicio, rechazando la hipótesis de que los alumnos de humanidades serían menos prejuiciosos que los alumnos de las áreas biológica y exacta. El tercer resultado mostró una diferencia entre los alumnos que cursan los últimos períodos del curso en comparación con los alumnos que ingresan al curso, comprobando la hipótesis de que la formación universitaria puede proporcionar reflexión y reducir el prejuicio. El último resultado mostró que, en relación a los destinatarios con discapacidad en la Escala de Prejuicios, las personas con discapacidad visual son las que más prejuicios sufren y las personas con discapacidad intelectual las que menos.

Palabras clave: prejuicio, educación superior, personas con discapacidad y educación inclusiva.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Porcentagem de matrículas de estudantes com deficiência (EcD) em relação ao total de matrículas.....	46
Tabela 2 - Frequência e porcentagem de alunos com e sem deficiência da amostra	96
Tabela 3 - Frequência e porcentagem da graduação cursada pelos estudantes da amostra.....	97
Tabela 4 - Frequência e porcentagem dos períodos cursados pelos estudantes	100
Tabela 5 - Frequência e porcentagem da faixa etária dos estudantes	100
Tabela 6 - Gênero dos estudantes	101
Tabela 7 - Orientação sexual dos estudantes	102
Tabela 8 - Orientação religiosa dos estudantes	102
Tabela 9 - Frequência e porcentagem do tipo de escola em que estudou.....	103
Tabela 10 - Frequência e porcentagem socioeconômica da amostra	103
Tabela 11 - Estrato Socioeconômico e renda média domiciliar	104
Tabela 12 - Alfa de Cronbach, Média, Desvio Padrão para a Escala F	106
Tabela 13 - Alfa de Cronbach, Média, Desvio Padrão para a Escala P	109
Tabela 14 - Fator geral do preconceito (Fator 1p)	110
Tabela 15 - Fator: incômodo pela presença e pela dificuldade de comunicação (Fator 2p)	110
Tabela 16 - Compensação da deficiência (Fator 3p)	111
Tabela 17 - Adaptação (Fator 4p).....	111
Tabela 18 - Segregação (Fator 5p).....	111
Tabela 19 - Repulsa a possibilidade da deficiência (Fator 6p)	112
Tabela 20 - Alfa de Cronbach, Média, Desvio Padrão para a Escala E	113
Tabela 21 - Itens reescritos da escala E.....	113
Tabela 22 - Atitudes negativas perante a educação inclusiva (Fator 1e).....	114
Tabela 23 - Atitudes positivas perante a educação inclusiva (Fator 2e).....	114
Tabela 24 - Medianas e comparação entre os Grupos de gênero das escalas F, P e E.....	117
Tabela 25 - Somatória dos postos e comparação entre os Grupos de Orientação sexual das escalas F, P e E.....	119
Tabela 26 - Somatório dos postos e comparação entre os grupos de estado civil das escalas F, P e E.....	120
Tabela 27 - Somatória dos postos e comparação entre os grupos religiosos das escalas F, P e E	120
Tabela 28 - Correlação entre as pontuações nas escalas (F, P, E) quanto ao grupo dos ateus	121
Tabela 29 - Correlação entre as pontuações das Escalas (F, P, E) quanto ao grupo dos religiosos	121
Tabela 30 - Correlação entre as pontuações das Escalas (F, P, E) quanto ao grupo raças e etnias	122
Tabela 31 - Comparação entre as pontuações das escalas (F, P, E) quanto aos grupos classe econômica	123
Tabela 32 - Medianas e comparação entre os Grupos de idade das escalas F, P e E	124
Tabela 33 - Correlação entre as escalas F, P e E, para toda a amostra	124
Tabela 34 - Correlações parciais entre graduação, período, gênero, orientação sexual, estado civil, crenças religiosas e raça/etnia com as escalas F, P e E.....	163
Tabela 35 - Frequência e proporção dos tipos de deficiências dos alunos com deficiência.....	126
Tabela 36 - Frequência e proporção da área cursada pelo aluno com deficiência.....	126

Tabela 37 - Frequência e proporção dos cursos de graduação cursados pelos estudantes com deficiência	127
Tabela 38 - Período cursado pelos alunos com deficiência (frequência e proporção)	128
Tabela 39 - Idade dos estudantes com deficiência (frequência e proporção)	128
Tabela 40 - Gênero dos estudantes com deficiência (frequência e proporção)	129
Tabela 41 - Orientação sexual dos estudantes com deficiência (frequência e proporção)	129
Tabela 42 - Estado civil dos estudantes com deficiência	130
Tabela 43 - Crença religiosa dos estudantes com deficiência (frequência e proporção)	131
Tabela 44 - Raça/Etnia dos estudantes com deficiência (frequência e proporção)	132
Tabela 45 - Tipo de escola que o estudante com deficiente estudou (frequência e proporção)	132
Tabela 46 - Conviveu com pessoas com deficiência (frequência e proporção)	132
Tabela 47 - Contextos que conviveu com pessoas com deficiência (frequência e proporção)	133
Tabela 48 - Convivência com pessoas com deficiência nos níveis de ensino (frequência e proporção)	134
Tabela 49 - Contexto que convive/conviveu com pessoas com deficiência	136
Tabela 50 - Parentesco da pessoa com deficiência em que você convive/conviveu na sua família	139
Tabela 51 - Tipo de deficiência da pessoa com quem convive ou conviveu	139
Tabela 52 - Convivência com pessoa com deficiência durante vida escolar	140
Tabela 53 - Comparação entre as pontuações médias das escalas (F, P, E) quanto aos grupos G1, G2 e G3	141
Tabela 54 - Comparação entre as médias as escalas (F, P, E) quanto aos grupos ensino fundamental	143
Tabela 55 - Comparação entre as médias as escalas (F, P, E) quanto aos grupos ensino médio	143
Tabela 56 - Comparação entre as pontuações das escalas (F, P, E) quanto aos grupos ensino superior	144
Tabela 57 - Correlações entre as pontuações das escalas (F, P, E) quanto ao grupo ensino superior	145
Tabela 58 - Medianas e comparação entre os Grupos de graduações das escalas F, P e E	147
Tabela 59 - Comparação das medianas das escalas (F, P, E) quanto aos participantes por períodos de graduação (G1 e G2)	149
Tabela 60 - Correlação entre as escalas F, P e E do grupo G1 de período	150
Tabela 61 - Correlação entre as escalas F, P e E do grupo G2 de período	150
Tabela 62 - Comparação entre os grupos G1 e G2 na área de humanas	151
Tabela 63 - Comparação entre os grupos G1 e G2 na área de exatas	151
Tabela 64 - Comparação entre os grupos G1 e G2 na área de biológica	151
Tabela 65 - Média de pontuações de preconceito contra pessoas com deficiência	156
Tabela 66 - Correlações entre os grupos de deficiência e as escalas F e E	158
Tabela 67 - Posto médio da escala P em relação à orientação sexual	158
Tabela 68 - Teste de Kruskal-Wallis e a variável orientação sexual	159
Tabela 69 - Posto médio da escala P em relação às crenças religiosas	159
Tabela 70 - Teste de Kruskal-Wallis e a variável crenças religiosas	159

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
AEE - Atendimento Educacional Especializado
CA - Centro Acadêmico
CAAF - Coordenadoria de Ações Afirmativas
CIP - Coordenação de Inclusão e Permanência
CONSUNI - Conselho Superior Universitário da UFG
DA - Deficiência Auditiva
DF - Deficiência Física
DI - Deficiência Intelectual
DV - Deficiência Visual
DCE - Diretório Central dos Estudantes
EcD - Estudante com Deficiência
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
Escala E - Escala de atitudes em relação a educação inclusiva
Escala F - Escala do Fascismo
Escala - Escala de Manifestação do Preconceito
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+ - Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transgêneros; Queer; Intersexuais; Assexuais; Pansexuais; Não-Binarie.
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
PNS - Pesquisa Nacional de Saúde
PNEE - Política Nacional de Educação Especial
PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SINAce - Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade
SISU - Sistema de Seleção Unificada

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TILS - Tradutor-intérprete de Língua de Sinais

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNIAFRO - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas
Instituições Públicas de Educação Superior

Sumário

Introdução	15
Objetivos Gerais.....	17
Objetivos Específicos.....	18
Hipóteses	18
Capítulo 1: Universidade, Inclusão e Pessoas com Deficiência.....	32
1.1 Universidade e Inclusão.....	32
1.2 Pessoas com Deficiência e o Ensino Superior.....	42
1.3 Estudos sobre Inclusão.....	51
Capítulo 2: Conceitos fundamentais.....	58
2.1 Universidade e Formação	58
2.2 Pessoas com Deficiência e Preconceito	68
2.2.1. Relação Sujeito, Mundo e Preconceito	71
2.2.2. O Preconceito como Atitude	80
2.2.3. Hipótese do Contato, Educação e Preconceito	85
2.3 Educação Inclusiva e Experiência.....	87
Capítulo 3: Método	96
3.1 Participantes	96
3.2 Instrumentos	104
3.2.1 Questionário de Dados Pessoais.....	105
3.2.2 Escala do Fascismo – Escala F	105
3.2.3 Escala de Manifestação do Preconceito – Escala P	107
3.2.4 Escala de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva - Escala E ..	112
3.3 Procedimento de Coleta de Dados	115
3.4 Procedimento de Análise	116
Capítulo 4: Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	125
4.1 Alunos com Deficiência que Responderam à Pesquisa.....	125
4.2 Alunos sem Deficiência que Responderam à Pesquisa.....	134
4.2.1 Convívio com Pessoas com Deficiência e Preconceito	135
4.2.2 Área de Formação e Preconceito	146
4.2.3 Períodos dos Cursos e Preconceito	148
4.2.4 Alvos Relativos às Deficiências da Escala P e Relação com a Escala E.....	156

4.2.5 Correlação entre as variáveis que caracterizam os sujeitos e as escalas utilizadas.....	163
Considerações Finais.....	165
Referências.....	171
ANEXOS.....	180
ANEXO A – Questionário de dados pessoais.....	181
ANEXO B - Escala do Fascismo – Escala F.....	185
ANEXO C - Correlação dos itens da escala F com o escore total.....	187
ANEXO D - Escala de Manifestação do Preconceito – Escala P.....	190
ANEXO E - Correlação dos itens da escala P com o escore total.....	192
ANEXO F - Escala de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva - Escala E.....	195
ANEXO G - Correlação dos itens da escala E com o escore total.....	196
ANEXO H - Formulário da Pesquisa: <i>Google Forms</i>	198
ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	205

Introdução

A pesquisa apresentada investiga a temática do preconceito e da educação inclusiva no ensino superior e utiliza técnicas tanto quantitativas quanto qualitativas para investigar esse assunto. Sobre a pesquisa qualitativa, Coutinho (2008) argumenta que “os resultados de uma investigação qualitativa são sempre uma visão subjetiva que implica necessariamente o investigador com todo o seu *background* pessoal e profissional” (p. 13).

Tenho acompanhado o processo de escolarização de crianças consideradas em situação de inclusão, desde 2011, quando comecei a trabalhar como psicóloga escolar no município de Nerópolis, estado de Goiás. Assim, iniciou-se o contato com a educação inclusiva, nesse momento, no nível da educação básica, principalmente da educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental. Dessa experiência profissional surgiram inquietações sobre a atuação da psicóloga escolar em relação à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que resultou na dissertação de mestrado: “Psicologia Escolar e Atendimento Educacional Especializado: conquistas e limitações presentes na legislação” (Dal Bosco, 2016).

Após a conclusão do mestrado, comecei a minha jornada como professora universitária, ministrando disciplinas teóricas, mas logo fui convidada pela coordenação do curso de psicologia a assumir o estágio curricular relacionado à psicologia escolar e as orientações de trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre essa temática.

No final do ano, em um evento na faculdade eu atuei como mediadora em uma das salas de apresentação de trabalhos, quando a sessão foi encerrada. Ao sair da sala, havia um aluno que eu não conhecia me aguardando. O aluno se apresentou e logo falou que era deficiente visual, tinha baixa visão com pouca acuidade visual. Contou que a coordenadora do curso pediu para que ele me procurasse e conversasse comigo. O motivo da conversa era para saber se eu *aceitava* orientá-lo no estágio curricular e no TCC.

Começamos conversar e ele contou sobre a sua trajetória durante a graduação de psicologia, como ele estava tendo dificuldade para estudar e acompanhar a turma, mesmo sendo muito esforçado e como os professores,

de psicologia, não eram acessíveis. Eu disse que poderíamos percorrer um caminho juntos durante o último ano de graduação, e assim foi feito.

Narro essa história pois ela foi o ponto de partida para a minha sensibilização sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Nem antes e nem depois disso, nenhum aluno sem deficiência me procurou perguntando se seria aceito para cursar determinada disciplina.

A pergunta se ele é aceito, feita em função de sua deficiência, denota o preconceito e discriminação que este aluno foi alvo no ensino superior. Se o aluno está matriculado no curso, é um direito dele cursar, sem autorização prévia do professor, as disciplinas de estágio curricular e TCC, assim como é oportunizado para seus colegas de graduação. Ele não deveria preocupar-se com ser aceito pelo professor, isso não deveria ser uma questão.

Dessa situação é possível perceber que o aluno com deficiência se encontra em certa posição de vulnerabilidade no ensino superior, o que faz lembrar a discussão proposta por Filho (2010) no texto “Humilhação social: humilhação política” em que diz:

Não há humilhação no isolamento. O humilhado está sempre ligado a um agressor. Um agressor aqui ou por perto. A humilhação é sentida como insulto em ato ou iminente. Não há humilhado como pessoa sozinha, embora exceda nossa imaginação o quanto pode sentir-se só a pessoa rebaixada, sem ninguém que lhe valesse como fiador de sua dignidade atirada ao chão. (p.188)

Neste sentido, é possível pensar o preconceito e a humilhação dele decorrente a partir das relações estabelecidas socialmente, inclusive no âmbito acadêmico universitário. Esta situação e a relação com esse aluno possibilitou uma série de reflexões, e despertou o desejo em investigar de forma sistemática a educação inclusiva e o preconceito com pessoas com deficiência no ensino superior. Assim, chegamos ao tema da presente pesquisa.

Foi elaborada uma revisão de literatura sobre os estudos já realizados acerca dessa temática, que será apresentado no primeiro capítulo da tese. Foi possível observar que já foram realizados estudos que investigam a inclusão de estudantes universitários com deficiência considerados em situação de inclusão a partir da experiência deles (Santos 2013). Também foram encontrados estudos que entrevistaram professores universitários sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior (Santana, 2016).

Enfrentamos dificuldades em encontrar estudos que investigassem a inclusão de estudantes universitários com deficiência considerados em situação de inclusão sob ótica dos seus colegas de graduação, estudantes universitários sem deficiência e não considerados em situação de inclusão.

Como visamos investigar o preconceito sofrido pelos estudantes universitários com deficiência, é importante ressaltar que o preconceito diz mais do autor do preconceito do que da vítima. Adorno (1995 a) nos lembra que

Com isto refiro-me sobretudo também à sociologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. Não acredito que adianta muito apelar a valores eternos, acerca dos quais justamente os responsáveis por tais atos reagiriam com menosprezo; também não acredito que o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados. (p. 121)

Ou seja, para apurar o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência, é necessário investigar os autores desse preconceito, assim “buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas”. Diante disso, definimos como público-alvo desta pesquisa os estudantes universitários sem deficiência que não são considerados em situação de inclusão. Como se apresentam atitudes autoritárias, preconceituosas e contrárias à educação inclusiva de estudantes universitários sem deficiência, não considerados em situação de inclusão? A seguir, apresentamos os objetivos da pesquisa.

Objetivos Gerais

O primeiro objetivo geral é caracterizar os estudantes com deficiência que responderam à pesquisa, com a expectativa de identificar indivíduos com deficiência matriculados em cursos nas áreas de ciências humanas, ciências biológicas e ciências exatas.

O segundo objetivo geral é investigar, em estudantes universitários de diferentes cursos e não considerados em situação de inclusão, a presença de atitudes autoritárias, preconceituosas e contrárias à educação inclusiva.

Objetivos Específicos

Os objetivos específicos estão relacionados com o segundo objetivo geral, sendo eles:

- 1) Verificar se os estudantes, não considerados em situação de inclusão, que tiveram contato com pessoas com deficiência em contexto familiar ou na sua vida escolar (ensino fundamental, médio e/ou cursinho) têm atitudes menos autoritárias e são menos preconceituosos e mais inclusivos com os colegas considerados em situação de inclusão do que os alunos que não tiveram esse contato.
- 2) Comparar se a área de formação dos estudantes (ciências humanas, ciências biológicas e ciências exatas) influencia no preconceito, autoritarismo e posição frente à educação inclusiva
- 3) Comparar os estudantes dos primeiros anos com os dos últimos anos quanto às suas atitudes autoritárias, preconceituosas e em relação à educação inclusiva.
- 4) Investigar como cada um dos grupos alvos relacionados a deficiência da escala de Preconceito (escala P) - Deficiência Intelectual, Visual, Auditiva e Física – receberá preconceito e se diferencia frente a educação inclusiva (Escala E).

Hipóteses

As hipóteses da presente pesquisa, relacionadas aos objetivos específicos, são:

- 1) espera-se que os estudantes que tenham convivido com pessoas com deficiência anteriormente ao ingresso na universidade sejam menos preconceituosos e mais inclusivos que os colegas que não tiveram contato;
- 2) espera-se encontrar diferença entre os estudantes não considerados em situação de inclusão de acordo com a área de formação. Devido aos cursos na área de humanas, sociais aplicadas e artes contarem com maior discussão e reflexão baseados em disciplinas como filosofia, sociologia, educação espera-se que sejam mais sensíveis e receptivos à

experiência do que seus colegas de outras áreas. Assim, espera-se que sejam mais favoráveis à educação inclusiva, menos preconceituosos, menos autoritários, quando comparados com os estudantes das áreas de ciências Biológicas e de ciências Exatas;

- 3) supõe-se que a experiência proporcionada pela universidade possibilite aos estudantes, ao longo do curso, serem menos preconceituosos e mais inclusivos com os estudantes com deficiência considerados em situação de inclusão, assim, espera-se que os estudantes dos últimos anos sejam menos antidemocráticos, preconceituosos e mais inclusivos do que os estudantes dos primeiros anos.
- 4) como as adaptações para as pessoas com deficiência físicas são mais comuns do que as adaptações para pessoas com deficiência intelectual, espera-se que o preconceito com pessoas com deficiência intelectual seja o mais pontuado. Tem-se como hipótese que deficiência física receberá menor pontuação do que os outros e o de deficiência intelectual receberá a maior pontuação em relação aos demais.

A escolha dos objetivos deste trabalho vão ao encontro do fato de que nas últimas décadas tem-se observado que as instituições como escolas, universidades e empresas têm sido convocadas por grupos minoritários, como pessoas com deficiência, negros, LGBTQIAPN+ (Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transgêneros; Queer; Intersexuais; Assexuais; Pansexuais e Não-binários), povos originários, a rever suas práticas, diante do debate mais amplo na sociedade sobre inclusão. Nesse contexto, marcado por contradições e tensões sociais, a discussão acerca da educação inclusiva ganha uma relevância social sem precedentes.

Conforme discutem Crochík et al. (2013), a educação inclusiva deve ser compreendida como um fenômeno social, e não como uma discussão especializada de educadores, de modo que é fundamental compreender o contexto no qual os avanços em direção à inclusão em instituições educacionais ocorrem e seus reais impactos.

Pensar em uma sociedade inclusiva é pensar em um lugar democrático, em que todos possam ter acesso à saúde, educação, trabalho, moradia, alimentação e lazer de qualidade. A discussão sobre inclusão é ampla,

contempla vários grupos marginalizados, minorias sociais, como os negros, a população LGBTQIA+, os ciganos, os pobres, as mulheres, os povos originários, os imigrantes, as pessoas neurodivergentes e as pessoas com deficiência. Deste modo, discutir a inclusão das pessoas com deficiência é apenas um recorte da inclusão social e educacional. É importante destacar como a inclusão fica limitada a fatores objetivos.

O conceito de deficiência aqui adotado é o que está expresso na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasil (2015), que:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Destacamos também o que é apresentado na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, " § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" (Brasil, 2012b).

Ao longo da história, diversos paradigmas orientaram a relação entre pessoas com deficiência e a sociedade. Houve períodos de exclusão, integração e inclusão. Inicialmente, a deficiência foi vista como um impedimento para a vida em comunidade e até mesmo como uma manifestação espiritual ou religiosa. Posteriormente, com o surgimento do modelo biomédico, passou-se a compreendê-la como uma característica inerente ao corpo do indivíduo, associada a condições de saúde. Vale ressaltar que o modelo biomédico emergiu na Idade Moderna, quando o conhecimento científico se tornou dominante e a medicina assumiu a responsabilidade pelos cuidados com a deficiência. Esse modelo predominou por um longo período, e apenas mais recentemente os estudos sobre deficiência começaram a questioná-lo, apesar de ainda ser amplamente presente em nossas instituições de ensino. Para Mello (2014) e Diniz (2007, 2010), no modelo médico a deficiência é considerada como uma anormalidade. Fundamenta-se no Paradigma da Institucionalização da Deficiência, retirando as pessoas com deficiência do meio social comum, mantendo-as segregadas em instituições.

Atualmente, a deficiência é compreendida de forma relacional, conforme aponta o Estatuto da Pessoa com Deficiência, é na relação com o ambiente que a deficiência se manifesta, por existirem no ambiente barreiras.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei consideram-se, barreiras, qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança. (Brasil, 2015)

Em relação às barreiras atitudinais a legislação destaca:

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (Brasil, 2015)

A compreensão da deficiência, tal como expressa no estatuto, é construída de forma relacional, tendo como base os princípios do Modelo Social. Este modelo surge da luta das pessoas com deficiência que demandavam o direito de serem representadas. Seu objetivo é reformular a concepção de deficiência, tradicionalmente ligada ao campo da saúde, e integrá-la às discussões das ciências sociais, conectando-a com questões econômicas, socioculturais e, especialmente, de direitos humanos. Seu propósito é investigar as raízes da opressão enfrentada pelas pessoas com deficiência. Ele denuncia que as barreiras enfrentadas por essas pessoas não decorrem de limitações físicas intrínsecas, mas sim das estruturas sociais que padronizaram normas corporais ou de funcionamento físico. De acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2010), são as formas de organização da sociedade que, ao ignorarem a existência de corpos com impedimentos, provocam a experiência de desigualdade, por conta de uma sociedade hostil ao acolhimento a diversidade humana.

A objetivação do preconceito se efetiva como uma violência evidente. O preconceito é compreendido como uma atitude, assim enquadra-se neste último aspecto apresentado: como uma barreira atitudinal que pode aparecer na relação da pessoa com deficiência com as outras pessoas sem deficiência, sendo esse elemento o objeto de estudo da pesquisa aqui apresentada (Rodrigues et al., 2015).

A constituição de leis e políticas públicas para a inclusão de minorias socialmente marginalizadas é, certamente, um avanço. Contudo, também expressa como a nossa sociedade não é democrática, justa e igualitária; se o fosse, não seriam necessárias tais leis.

Em relação à inclusão, podemos destacar a Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, a qual determina que 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas:

Art. 1º 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 que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único: No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (Brasil, 2012a)

A Lei de Cotas foi um importante avanço para a democratização e inclusão nas universidades públicas. Pensando nas especificidades das pessoas com deficiência, temos o Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004 “que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.” (Brasil, 2004), como a questão do atendimento prioritário, as condições gerais de acessibilidade.

É importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), (PNEEPEI) recentemente foi reafirmada pelo Governo atual, em novembro de 2023, por meio da proposição e um Plano de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI (2023). É uma iniciativa conduzida pelo Ministério da Educação (MEC) que visa assegurar a implementação em várias áreas, incluindo investimentos em capacitação, infraestrutura, transporte, tecnologia assistiva e recursos pedagógicos. Estima-se um montante de mais de R\$ 3 bilhões ao longo de quatro anos para esse propósito. Esses recursos podem ser canalizados para a educação.

Há uma contradição presente nas instituições de ensino que é reflexo de uma contradição presente na sociedade e que faz com que a questão da

educação inclusiva seja marcada por avanços e retrocessos. Esse contexto contraditório não pode ser desconsiderado. Isso porque, ao mesmo tempo que a Universidade, por exemplo, é uma expressão da sociedade, ela também é um lugar que possibilita a reflexão necessária para a transformação da sociedade e dela mesma. Diante disso, a competição, a violência, o preconceito, a discriminação e as diferenças sociais também estão presentes na Universidade, no entanto ela é um espaço onde todos esses processos podem ser tomados como objetos, sendo um importante lugar para a formação na nossa cultura. Chauí (2003) estabelece a relação entre universidade, sociedade e Estado:

Postos os termos desta maneira, poderia supor-se que, em última instância, a universidade, mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, seria antes um reflexo deles. Não é, porém, o caso. É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. (p.6)

A contradição presente na universidade, não é exclusividade dela, pois, na nossa sociedade é possível afirmar que todas as instituições são contraditórias. Por isso é preciso reconhecer os avanços relativos à inclusão no quesito educacional, mas observando, também, suas fragilidades. Assim, é importante identificar o momento em que foi possível perceber medidas governamentais que representaram um retrocesso, como o decreto nº 10.502/2020, assinado pelo então presidente Jair Bolsonaro, que trata da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020), possibilitando o retorno das classes e escolas especializadas, abrindo margem para escolas segregadoras (Brasil, 2020).

Os impactos desse decreto foram mais do que substituir as diretrizes, os estudos indicam que visou substituir própria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que também inclui a educação superior. Em relação às diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica na modalidade educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2009), que afirma a educação inclusiva como de caráter obrigatório na escola regular de

forma complementar ou suplementar. Os atendimentos, quando necessários, devem ocorrer no contraturno, em uma sala de recursos multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que, de certa forma, mantém resquícios de um caráter segregador da escola regular. Ainda assim, essa política não deixa de ser um avanço, conforme discutido em trabalho anterior (Dal Bosco, 2016).

Entre as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica na modalidade educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2009) e o decreto que o substitui, publicado em 2020, passaram-se 11 anos, o que é pouco tempo para a implementação efetiva e as transformações necessárias de uma política para inclusão. A história é constituída de disputas, e a que nos interessa neste trabalho, é a referente à educação inclusiva.

Com a aprovação do decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020) foi possível presenciar a articulação de várias pessoas e instituições na tentativa de sua revogação. Evidencia-se, assim, o fato de que a inclusão não é algo dado, e a sua história não tem um agente passivo. Isso pode ser pensando na educação como um todo, houve movimentação também para expressar o descontentamento quanto a reforma do ensino médio, por exemplo. Em relação ao decreto em questão, Instituições como a Universidade Federal de São Paulo, Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Associação Baiana de Síndrome de Down /Ser Down, Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado, Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Diversidade, UNICAMP entre outras instituições e pessoas se posicionaram contrárias ao decreto, solicitando a sua revogação. Assim, percebemos o posicionamento das universidades e outras instituições.

Como dito anteriormente, a inclusão é uma pauta preciosa para muitos grupos e coletivos sociais, e as suas mobilizações foram escutadas. Em primeiro de janeiro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, revogou o decreto nº 10.502/2020.

O presente trabalho tem como campo de investigação o ensino superior e por isso é importante destacar o Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de

educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial.”, Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência; II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e III - educandos com altas habilidades ou superdotação.

O decreto revogado propunha reorganizar a escola de forma a segregar e marginalizar pessoas com deficiência, as chances de elas concluírem o ensino básico e chegarem ao ensino superior poderiam diminuir. O governo atual, liderado pelo Presidente Lula, busca resgatar os princípios fundamentais da Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que completou 16 anos em janeiro de 2024. O conceito de Educação Inclusiva presente na PNEEPEI (2008) afirma que :

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Pensar a expressão “educação inclusiva” é em última análise um pleonismo, pois se a educação é o que humaniza o homem, o introduz à cultura, conforme aponta Saviani (2015), ela necessariamente precisa ser para todos. Sabemos que a totalidade não é alcançada, e o que é alcançado ainda o é de forma segregada. Dessa forma, como a educação ainda não é acessada por todas as pessoas usaremos a expressão “educação inclusiva” na busca de construir uma educação democrática até essa expressão não fazer mais sentido.

Neste aspecto, a universidade pode ser uma instância formadora em nossa cultura. Por formação, Adorno (1996) compreende a apropriação subjetiva da cultura. Genovese et al (2019) comentam que é a partir dos valores culturais que o sujeito vai elaborar os seus próprios valores, e isso só é possível por meio da apropriação da cultura. Contudo, vivemos hoje o que Adorno (1996) chamou de crise da formação cultural:

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. (s/p)

Diante disso, podemos tomar Auschwitz como uma expressão desse colapso de formação cultural, sendo “a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (Adorno, 1995 a, p. 119). Ao lembrar Freud, Adorno (1995 a) afirma que a civilização e o anticivilizatório andam juntos, sendo que a barbárie é encontrada no próprio princípio civilizatório. Por isso a premissa de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. Atualmente, a cultura é permeada pela indústria cultural:

Sob o império da indústria cultural, portanto, o conceito de cultura não só perdeu seu sentido, como, na realidade, este foi invertido: ao invés de promover o espírito, os ditos meios e comunicação o que fazem é insuflar o espírito do senhor às massas, e o efeito mais sutil é que o senhor fica sempre invisível. (Adorno, 1995b, p. 238)

Assim, a indústria cultural impossibilita a emancipação e proporciona a pseudoformação, ou seja, o indivíduo que se forma na relação com a cultura também se coisifica. Existe então, o impedimento da condição do sujeito que fica obliterada. Genovese et al., (2019) apontam que “a socialização do indivíduo acaba, de certa forma, prejudicando-o, porque a formação cultural atual, transformada em pseudoformação, tem como objetivo a alienação” (p.87).

A formação cultural que se fundamenta na concepção de uma humanidade sem exploração e injustiça social, migra para um modelo educacional – pseudoformação- que se põe a serviço da sociedade capitalista, padronizando o comportamento humano a partir de interesses de grupos sociais, tendo a economia como critério principal a ser atendido. (Nascimento, 2021, p.78)

Desta forma, a pseudoformação passou a ser a forma dominante da consciência atual (Adorno, 1996, s/p).

A formação cultural agora se converte em uma pseudoformação 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.

A indústria cultural está presente em todos os setores da vida em sociedade, e isso inclui a própria Universidade, que é determinada socialmente. Nascimento (2021) afirma que os sujeitos estão adaptados ao sistema capitalista e consomem bens culturais pelos mais diversos meios. Tais

conteúdos colaboram para a pseudoformação, ou seja, contribuem para a formação de uma consciência individual que, ao invés de incitar o desejo de romper com a sua condição de coisas ajustadas à estrutura social vigente, os conduz a uma postura inversa” (p. 82).

Assim, temos uma relação direta entre o mundo administrado e a indústria cultural, o que tem impossibilitado ao sujeito a sua verdadeira formação e emancipação. A ideia de formação e emancipação são contrárias à da indústria cultural que possibilita a alienação dos sujeitos, para Adorno

a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente pela frequência em cursos e de qualquer modo, eles seriam do tipo ‘cultura geral’. (Adorno, 1995a, p. 64)

Neste sentido, a formação não pode ser resumida ao conhecimento e ao conteúdo de cursos. Contudo, os conteúdos acadêmicos fazem parte da formação do sujeito, podendo proporcionar reflexão.

A experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito com a sua ‘objetividade’. Neste sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação. (Maar, 1995, p.24)

Assim, o papel da universidade na formação do sujeito é proporcionar elementos para questionar a pseudocultura e a pseudoformação, por meio da reflexão crítica. Adorno (1995 a) afirma que a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (p.121) Isso não se resume à transmissão dos conteúdos acadêmicos, mas estes não podem ser ignorados neste processo, contudo.

De qualquer maneira, quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já a privou de base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a pseudoformação, em que necessariamente se converteu. (Adorno, 1996, s/p)

A autorreflexão crítica é o caminho para a formação e para a emancipação, Zambel (2017), afirma que:

somente uma educação voltada para a emancipação e que seja capaz de desenvolver a autonomia dos alunos conseguiria se colocar de modo reflexivo diante da sociedade organizada sob a égide da indústria cultural. (p. 214)

Deste modo, para poder contribuir para a formação e emancipação dos sujeitos a Universidade deve fazer a crítica sobre a sociedade e sobre ela mesma. “o objetivo da Educação para a emancipação envolve a crítica à pseudoformação” (Genovese et al., 2019, p. 877). Caso a educação proporcionada pela universidade não contemple a autocrítica, o conhecimento acaba se resumindo por instrução, em racionalidade técnica e instrumental, e o sujeito passa a ser uma mera peça do sistema capitalista, podendo proporcionar progresso econômico mas sem proporcionar a emancipação humana (Nascimento, 2021).

Vale ressaltar a importância da educação inclusiva para a formação dos sujeitos, não somente aqueles considerados em situação de inclusão, mas de todos. Dessa forma, a subjetividade deve ser considerada, e a formação para a sensibilidade e abertura a experiência, caso contrário:

os processos de formação que desconsideram a subjetividade dos alunos, em geral, tendem a mutilar suas possibilidades de resistência, para forçá-los a uma adaptação propícia à exclusão social, à violência e à barbárie. (Santos, 2013, p. 57)

Cabe o questionamento: em que medida as políticas de inclusão no ensino superior verdadeiramente promovem a inclusão? Ou se simplesmente esperam que os indivíduos se conformem às normas da instituição sem espaço para expressar suas dificuldades e fragilidades. É importante destacar que a adaptação é essencial para a vida em sociedade, porém, é igualmente fundamental que as instituições se adaptem para atender às necessidades educacionais específicas de seus alunos. A presente tese discute a educação inclusiva no ensino superior. Pensar em uma Universidade inclusiva é, necessariamente, pensar em uma universidade para todos, é a inclusão de todos. Proposição apontada também pela PNEEPI (2008).

É importante marcar que a Universidade surge como um direito exclusivo da elite (Barbosa, 2019), caracterizando-se por ser um espaço excludente. O que se mantém no Estado Novo quando as universidades eram para a elite e o ensino profissionalizante para as classes mais pobres (Cunha, n.d, p. 171), distinção que persiste até hoje, agora com a separação entre o ensino superior público para as elites e o ensino superior privado para as classes mais pobres.

Incluir é garantir ingresso, acessibilidade, permanência, conclusão do curso, visibilidade, acolhimento, práticas sociais e educacionais e experiências formativas a todos. Dessa forma, a discussão sobre inclusão no ensino superior é ampla e não se limita a um único grupo.

Este trabalho apresenta um recorte na discussão sobre inclusão no ensino superior ao eleger como objeto as relações entre os estudantes universitários que não são considerados em situação de inclusão¹ com os estudantes universitários que são considerados em situação de inclusão², e o recorte da inclusão como sendo os alunos com deficiência. A nomenclatura “considerados ou não em situação de inclusão”, parte da compreensão, apresentada anteriormente, de que a deficiência é manifestada ao entrar em contato com as barreiras do ambiente. Entendemos que a pessoa é considerada em situação de inclusão pela existência dessas barreiras, a partir do momento que as barreiras deixem de existirem, a pessoa estará incluída.

Diferentemente dos trabalhos que discutem a educação inclusiva a partir da experiência dos alunos considerados em situação de inclusão como o de Santos (2013), Nunes e Lomônaco (2010) ou a partir da experiência de professores, coordenadores e diretores, (Ciantelli & Leite, 2016; Lacerda & Gurgel, 2011), o presente estudo busca compreender se as atitudes dos sujeitos sem deficiência, que não são considerados em situação de inclusão são ou não preconceituosas em relação aos sujeitos com deficiência considerados em situação de inclusão. Esses se relacionam de forma preconceituosa com os estudantes considerados em situação de inclusão? Com isso busca-se contribuir com a caracterização da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e para tanto a tese se organiza da forma que se segue.

O primeiro capítulo discute a relação da universidade com a educação inclusiva e com as pessoas com deficiência no ensino superior, além de apresentar uma revisão de literatura acerca dos estudos sobre preconceito e

¹ Utilizamos esse termo para nos referirmos aos alunos sem deficiência, e portanto, não são considerados em situação de inclusão por esse critério.

² Utilizamos esse termo para nos referirmos aos alunos com deficiência, considerados em situação de inclusão por ainda haver barreiras físicas e atitudinais que impossibilitem a sua inclusão.

inclusão. Destaca a trajetória da constituição da universidade brasileira e as suas contradições para a construção de uma universidade inclusiva. Também são apresentados dados sobre as pessoas com deficiência no Brasil e de que formas estão no ensino superior.

O segundo capítulo apresenta as relações entre os objetos desta pesquisa, preconceito na universidade e educação inclusiva, com as reflexões teóricas que são possibilitadas à luz da leitura dos autores da teoria crítica da escola de Frankfurt, como universidade e formação, pessoas com deficiência e ensino superior e educação inclusiva e experiência. A universidade é apresentada como um importante local de formação em nossa cultura, em que são desenvolvidas as especificidades do conhecimento científico. O preconceito é apresentado em seus aspectos sociais e psíquicos e também como uma atitude. A hipótese do contato é discutida como uma forma de enfrentamento ao preconceito. Por fim, é discutida a educação inclusiva como uma possibilidade de proporcionar experiência, sendo um antídoto ao preconceito.

O terceiro capítulo discute o método utilizado na pesquisa, com a especificação dos participantes. Como instrumentos foram usados o questionário de dados pessoais, a escala do fascismo, a escala da manifestação do do preconceito e a escala de atitudes em relação à educação inclusiva. São apresentados também os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta os dados coletados na pesquisa e as suas respectivas análises, que tiveram a organização separada a partir dos objetivos gerais e específicos apresentados anteriormente. Os resultados foram divididos entre os alunos com deficiência e sem deficiência que responderem a pesquisa. Neste último grupo, os resultados foram divididos da seguinte forma: convívio com pessoas com deficiência, área de formação e preconceito, períodos dos cursos e preconceito, alvos relativos às deficiências da escala do preconceito e correlações entre as variáveis que caracterizam os sujeitos e as escala utilizadas.

E por último, temos a apresentação das considerações finais, reflexões que foram possibilitadas a partir da investigação do objeto da pesquisa. São tecidos comentários sobre cada objetivo da pesquisa, apresentados os limites

encontrados na pesquisa e também caminhos de investigação para pesquisas futuras.

Capítulo 1: Universidade, Inclusão e Pessoas com Deficiência

1.1 Universidade e Inclusão

A universidade é um importante locus de formação humana, o verdadeiro papel dela é formar sujeitos pensadores, autocríticos e não meros técnicos. Como lembra Chauí (2003)

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. (p. 5)

Embora o ensino da técnica seja uma das características do ensino superior, uma vez que os cursos universitários possibilitam uma especificação do conhecimento em relação ao objeto de cada curso, ensinando a técnica da psicologia, da engenharia, da fisioterapia, por exemplo, a formação universitária não pode ficar restrita a isso.

Uma formação baseada somente na técnica conduz ao tecnicismo, que por ser, entre outras coisas, a expressão da mera repetição sem reflexão, perde se a relação com o humano. Isso acontece na medida em que por meio do tecnicismo as pessoas são reduzidas a coisas. O que simplesmente faz, de forma repetida e automática, é a máquina. Quando o homem se reduz à técnica e a repetição se assemelha à máquina. É possível lembrar da cena do filme *Tempos Modernos* em que o personagem representado por Charlie Chaplin está, repetidamente, apertando os parafusos que lhe chegam pela esteira. Em determinado momento, ele passa a apertar com as chaves toda e qualquer coisa que está na sua frente. Assim, essa formação baseada no tecnicismo e na repetição expropria o homem do trabalho e da reflexão, aproximando-o à máquina.

A universidade é uma instituição que expressa uma contradição: ao mesmo tempo que é produtora e reprodutora das relações da sociedade capitalista, como o tecnicismo, a violência e o preconceito, também é o lugar onde esses processos podem ser observados, pensados e criticados. Resende (2005) afirma que “uma instituição escolar não constitui um fim em si mesma, está voltada para a formação cultural, embora na sociedade burguesa opte pela pseudoformação” (p.48).

É possível perceber que cada vez mais a universidade vem sucumbindo às demandas liberais de ordem capitalista. Chauí (2001) destaca que o aprimoramento do capitalismo impulsiona também uma forma de desenvolvimento do pensamento e do conhecimento. Assim a autora afirma:

Com efeito, o argumento parte de uma constatação, transforma-a em teoria e converte esta última em regra ou norma. Constata-se que o desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas tomou um rumo no qual a produção científica é tecnológica, esta é uma força produtiva e ambas são determinadas pelos imperativos da racionalidade capitalista. Essa constatação transforma-se em teoria, a partir do momento em que se deduz dela uma definição da ciência e da tecnologia que nada mais é senão a afirmação de que a ciência e a tecnologia são o que o capitalismo delas exige. (Chauí, 2001, p.103)

Horkheimer (2002) afirma que a razão, conforme a promessa iluminista, não foi capaz de libertar o homem da barbárie. Ela foi convertida em um fim em si mesmo e não em um meio para proporcionar o desenvolvimento da autonomia, “quanto mais as ideias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com um significado próprio” (Horkheimer, 2002, p.27).

Isso pode ser mais bem compreendido quando Adorno (1995a) ao analisar a barbárie que foi Auschwitz, e tudo o que ela representa, afirma que “milhões de pessoas inocentes foram assassinadas de uma maneira planejada” (p.120). O uso da ciência, da engenharia, da química, da biologia etc., da razão, a favor de criar mecanismos de tortura e extermínio de forma arquitetada, planejada.

A universidade, apesar de estar presente na história europeia desde a época medieval, no Brasil, é algo muito recente. Durante o século XIX é possível mencionar a criação de cursos superiores no país (Antunes, 2005). Contudo, as primeiras universidades foram criadas somente no século XX, a Escola Universitária Livre de Manaus, em 1909, a Universidade do Paraná, em 1913 a Universidade do Rio de Janeiro em 1920, Universidade de São Paulo em 1934 e a Universidade do Distrito Federal em 1962. A universidade brasileira sofre influência do modelo francês, alemão e norte-americano e o espaço acadêmico constitui-se como um lugar de privilégio para as elites (Ferrari & Sekkel, 2007; Resende, 2005). Chauí (2003) nos lembra que 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” (p. 5). Assim, o público que frequentava a universidade era, geralmente, homens brancos, ricos e sem deficiência.

A universidade foi, assim, criada para beneficiar uma minoria da população brasileira, sendo na sua gênese uma instituição excludente. Ou seja, “foi desenvolvida para formar a classe dirigente na sociedade, contribuindo para a reprodução da estrutura social” (Mattos & Fernandes, 2023, p.2). Neste sentido, a criação da universidade contribuiu para a manutenção da desigualdade social e das hierarquias a ela relacionada. Mattos e Fernandes (2023) ressaltam que “a formação produzida na educação superior se voltava para a inculcação de valores e referências de um grupo minoritário na sociedade, mas dominante na posse de bens materiais e culturais que possibilitam a sua posição de dominação” (p.2).

Fávero (2006), afirma que a Universidade:

foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. (p.19)

Assim, a construção de uma universidade inclusiva é um desafio e ainda há um longo caminho a ser traçado. Barbosa (2019) destaca que é recente a expansão do sistema brasileiro do ensino superior com o aumento dos números “de estudantes, professores, instituições, bem como surgiram novas alternativas e caminhos de formação” (p.241). A autora detalha o aumento desses números:

Nos últimos cinquenta anos a matrícula no sistema de Ensino Superior brasileiro cresceu consideravelmente: em 1900 havia apenas 10 mil estudantes. Em 1945, eles eram aproximadamente 45 mil, tendo passado para 95 mil em 1964 e para 8 milhões em 2015. Segundo Neves (2015), essa expansão teria ocorrido em duas ondas: a primeira, relacionada à reforma universitária feita em 1968 pelos governos militares. Em poucos anos, as matrículas passaram de 425,478 (49% no setor público) em 1970 para mais de um milhão (62% no setor privado) em 1975. A segunda onda teria ocorrido na virada do século XXI, quando o número de estudantes passou de 1,7 milhões em 1995 para 8 milhões em 2015. (Barbosa, 2019, p.242)

Rossetto (2008) afirma que esse grande crescimento se deu no setor privado e “em 1980, mais da metade dos alunos estava matriculada em estabelecimentos isolados, sendo 86% dessas matrículas oriundas de estabelecimentos privados” (p.50). A autora segue destacando que “entre 1994

e 1998, a matrícula nos cursos de graduação apresentou um aumento anual de 7%.” (p. 50), crescimento localizando majoritariamente na rede privada de ensino. Ao citar o Censo da Educação Superior de 2005 a autora afirma que “as Universidades privadas concentram 70.8% das matrículas, restando para as públicas 29,2%.” (p.50).

Apesar do crescimento do acesso ao ensino superior, a permanência e conclusão dos alunos ainda é um desafio. A questão econômica é um dos principais desafios para os estudantes universitários, tanto em instituições públicas como privadas. Mattos e Fernandes (2023) apresentam outros aspectos que dificultam a permanência dos estudantes:

A dimensão simbólica da permanência está presente na responsabilização do aluno pelo seu desempenho, relacionado às dificuldades acadêmicas com o conteúdo cultural exigido e às práticas dos professores que pouco auxiliam os estudantes com maiores defasagens culturais e educacionais. (p.18)

Neste aspecto, as políticas de inclusão social e as ações afirmativas são ainda mais recentes e buscam construir uma universidade mais acessível e democrática, possibilitando o acesso, a permanência e a conclusão de vários alunos incluindo os alunos com deficiência. Sobre as políticas de inclusão no Brasil, Rossetto (2008) destaca que

historicamente, pode-se dizer que a década de 1950 caracterizou-se como tendo sido o marco da emancipação das pessoas cegas no Brasil, ocasião em que o Conselho Nacional de Educação autorizou que estudantes com deficiência visual ingressassem nas Faculdades de Filosofia. (p.52)

A autora afirma que nesse momento histórico as políticas de inclusão para pessoas com deficiência no ensino superior eram incipientes. Destaca ainda que até a década de 1980 eram poucas as pessoas com deficiência que conseguiam entrar, permanecer e concluir o ensino superior nas universidades. Isso acontecia principalmente pelos seguintes motivos:

não acesso à educação básica; não-acesso a serviços de reabilitação; não-acesso a equipamentos e aparelhos especiais; não acesso a transporte coletivo; dificuldades financeiras; desconhecimento dos direitos pertinentes às pessoas com deficiência; e atitudes superprotetoras da família, entre outros. (Rossetto, 2008, p. 52)

Temos, na década de 1980, um importante marco para o desenvolvimento das políticas públicas em relação à inclusão de pessoas com deficiência na educação. Sobre a educação e inclusão é possível destacar a

Constituição Federal de 1988, em que a educação é garantida como um direito social (Brasil, 1988). No capítulo III, na seção I, que trata especificamente sobre a educação, ela é apresentada no artigo nº 205 como um direito de todos e dever do Estado. Já no artigo nº 206, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola é apresentada como um princípio da educação (Brasil, 1988). Rossetto (2008) afirma que a constituição de 1988 influenciou a participação da população com deficiência pela busca de seus direitos, pois antes dela o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior era algo raro.

A declaração de Salamanca (1994) é outro marco histórico importante para pensarmos o direito das pessoas com deficiência à educação. O documento Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências “demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.”

Como uma das propostas de ação, a declaração de Salamanca (1994) propõe que a “legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.” O que no Brasil, um dos países signatários da declaração, é expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a LDB, (Brasil, 1996). Nesta, é apresentado, o capítulo, nº V que, a educação especial, que é caracterizada como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Brasil, 1996a). A oferta da educação especial se inicia na educação infantil e deve ser estendida ao longo da vida, ou seja, deve contemplar o ensino superior, e com isso é possível perceber que “a partir da década de 1990, percebem-se mudanças significativas no movimento das pessoas com deficiência. Em busca de participação como cidadãos nos vários segmentos sociais” (Rossetto, 2008, p.50). Importante destacar a PNEEPEI (2008) que trata dessa questão: “Na educação superior, a 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 envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.”

Em relação às ações afirmativas, pode-se destacar o protagonismo que o movimento negro teve na luta pelo acesso ao ensino superior (Santos, 2013). Em 2002, é lançado o programa Diversidade na Universidade, que apresenta como objetivo

defender a inclusão social e o combate à exclusão social, étnica e racial. Isso significa melhorar as condições e as oportunidades de ingresso no ensino superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de populações afrodescendentes e povos indígenas. (Diversidade na Universidade, 2002, p,2)

Santos (2013) discute que a partir desse programa outros começaram a ser desenvolvidos: “como o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior- UNIAFRO e o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND.” (p. 111).

Santos (2013) afirma que após a luta e reivindicação dos pais de alunos com deficiência surge em 1996 a primeira normativa sobre o acesso e permanência desse público no ensino superior. A autora destaca assim a “publicação do Aviso Circular nº 277, editado pelo MEC/Gabinete do Ministro - GM, em 08 de maio de 1996” (Santos, 2013, p.114).

Neste documento fica evidente a solicitação de ajustamentos em relação ao processo seletivo em três momentos: o primeiro refere-se à elaboração do edital do vestibular especificando os recursos disponíveis para os candidatos no momento da prova bem como os critérios e correção. O segundo, no momento da realização da prova e a disponibilidade de salas especiais de acordo com a necessidade específica do aluno. E por fim, o terceiro, o momento de correção da prova em que devem ser consideradas as diferenças de cada aluno e estabelecidos os critérios compatíveis com elas (Brasil, 1996b).

Em relação ao momento da realização das provas, o documento faz uma série de recomendações e solicitações, de acordo com a necessidade específica/ deficiência de cada candidato. Por exemplo algumas delas: a

disponibilidade de recursos que promovam a acessibilidade no momento da prova, como provas ampliadas, disponibilização de lupas, sorobã, máquina de datilografia em Braile, intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), flexibilização dos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos com deficiência auditiva (Brasil, 1996b).

Sobre esse documento, Santos (2013) destaca outro aspecto importante: “a capacitação de recursos humanos, de forma a assegurar a permanência bem-sucedida de estudantes “portadores de necessidades especiais” no Ensino Superior” (p114). Contudo, é importante destacar que esse aviso circular apresenta questões reativas principalmente ao ingresso dos alunos, numa tentativa de tornar a prova do vestibular inclusiva.

Em 1999, tem-se a publicação da Portaria nº. 1.679, de 02 de dezembro de 1999, que “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” (Brasil, 1999, p.1). Esse documento visa garantir as condições básicas de acessibilidade das pessoas com deficiência. Tais condições são apresentadas em três blocos: a) para alunos com deficiência física, b) para alunos com deficiência visual e c) para alunos com deficiência auditiva (Brasil, 1999). Sobre esse documento, Santos (2013) faz uma observação importante, a de que a acessibilidade deve ser compreendida em uma forma ampla e não se limita a questões arquitetônicas, contemplando “as dimensões metodológica, instrumental, comunicacional, programática e atitudinal. (p114)”.

A lei de Acessibilidade é aprovada em 2004 (Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004) (Brasil, 2004) e apresenta questões relativas à prioridade de atendimento e promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Esse documento apresenta especificações sobre o que é considerado como deficiência física, auditiva, mental, múltipla e pessoa com a mobilidade reduzida. Esse documento contém especificações sobre o que é considerado deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla e pessoa com mobilidade reduzida de acordo com as limitações e incapacidades para o desempenho de atividades segundo apresentadas na letra da lei.

Para além das questões relativas à inclusão educacional, a lei estipula sobre a acessibilidade nos meios de transportes (aéreo, terrestre e aquaviário)

(Brasil, 2004). Um ano após, em 2005, é criado por meio da Secretaria de Educação do Ensino Superior o programa INCLUIR que tem o intuito de “promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior.” (MEC, 2018). E tem como principal objetivo

fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (MEC, 2018)

A partir desse programa tem-se como referência outros documentos: Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. O Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008 foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011 (Brasil, 2011) que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Entre as providências está a descrição sobre o apoio técnico e financeiro da União para a inclusão de pessoas com deficiência, para atender as demandas, entre elas: “aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; implantação de salas de recursos multifuncionais; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (Brasil, 2011).

Sobre esse assunto, Santos (2013) afirma que tal legislação teve o intuito de apoiar a criação e a reestruturação de núcleos para o atendimento de alunos com deficiência. E assim, “algumas universidades tiveram seus projetos contemplados com financiamento de recursos destinados exclusivamente para promover a acessibilidade nas instituições proponentes” (p116).

Com a finalidade de ilustrar como esses núcleos foram organizados em várias universidades do país, apresenta-se como exemplo o da Universidade Federal de Goiás (UFG). A UFG conta com a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF) que gere as ações afirmativas e de inclusão dentro da universidade. Segundo o site da UFG, a CAAF:

se dedica a propor e acompanhar políticas de ações afirmativas. Contribui para o fortalecimento de uma política universitária comprometida com a superação das desigualdades e o respeito às diferenças. Iniciativas voltadas para a garantia da cidadania e dos direitos humanos dos pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência. (UFG, 2018)

Ligados à CAAF existem a Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP) e o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce). A CIP organiza e é responsável por ações inclusivas de forma mais ampla, é o órgão responsável pelo projeto UFGInclui (UFG, 2008). Entre as suas ações pode-se exemplificar a garantia de que pessoas transexuais usem o nome social em documentos da UFG (UFG, 2014). A CIP,

desenvolve projetos de ações afirmativas e inclusão para o ingresso e a permanência dos discentes na UFG. Promove programas específicos de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico para estudantes cotistas, estudantes dos programas UFGInclui e PEC-G e garante às pessoas transexuais o direito do uso do nome social nos registros institucionais da UFG. (UFG, 2018)

Já a SINAce tem como objetivo promover a inclusão de alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades,

busca a eliminação/minimização de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, informacionais e comunicacionais. Oferece serviços de acompanhamento pedagógico, tradução e interpretação em libras, laboratório de acessibilidade informacional aprendizagem no ambiente universitário. (UFG, 2018)

Neste cenário, a Lei das cotas, lei nº 12.711/2012, alterada pela lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016) é uma das fundamentações das ações afirmativas pois dispõe “sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.” Assim, contemplam tanto a graduação como a pós-graduação, com bolsa de mestrado e doutorado (UFG, 2015).

O programa UFGInclui atua juntamente com as coordenações dos cursos para a criação e desenvolvimento de ações pedagógicas para a inclusão dos alunos. O programa conta com monitores e com a oferta de cursos de aprimoramento de português e de matemática para alunos cotistas. O Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade foi criado em 2014, contudo o núcleo de acessibilidade é anterior, datado de 2008. A Universidade também conta com o laboratório de acessibilidade informacional, que coloca à disposição computadores adaptados, também providencia a adaptação dos materiais acadêmicos.

De acordo com o número de alunos atendidos pelo SINAce está aumentando a cada ano, em decorrência da matrícula dos alunos com deficiência na graduação. Em 2016 eram 189 alunos, já no ano de 2017, 219

alunos e em 2018 é possível observar um aumento de mais 100 estudantes, chegando a 331 alunos com deficiência nos cursos de graduação, dentro de um universo de cerca de aproximadamente 28 mil estudantes.

A distribuição desses 331 alunos, em 2018, acontece da seguinte forma, a maioria é de deficientes físicos, 119. Alunos com deficiência auditiva são 41 e com surdez 45. Alunos com baixa visão são 76 e com cegueira sete. Alunos com deficiência intelectual e com Síndrome de Down também estão cursando graduação, respectivamente cinco e dois alunos. São três alunos com deficiências múltiplas e 22 alunos com transtornos do espectro autista. E por fim, 11 alunos com altas habilidades.

Segundo a UFG, o protocolo para as políticas de inclusão, a fim de atender as demandas dos alunos citados acima e das unidades acadêmicas, é formada por quatro etapas: formulação, implementação, acompanhamento e avaliação. Acontece de forma cíclica uma vez que a partir da avaliação é possível verificar se a formulação foi adequada ou não. As ações buscam atender e formar todos os envolvidos, professores, servidores e técnicos, como exemplo é possível citar o curso de formação para os profissionais do restaurante universitário.

As ações devem ser articuladas buscando envolver ensino, pesquisa e extensão, é importante também que essa articulação envolva diversas instituições e setores da sociedade. Um dos projetos é *Se Inclui*, um curso de formação de professores, buscando a inclusão e diversidade no ambiente educacional, sendo de responsabilidade da Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, Instituto Federal de Goiás e Instituto Federal Goiano.

As informações sobre o projeto podem ser acessadas por meio do site <https://seinclui.ciar.ufg.br>. São apresentadas ações que favorecem a inclusão tanto em relação à diversidade visual, auditiva e motora e neurodiversidade. O material posto à disposição contém textos, depoimentos/relatos de professores e alunos, vídeos e indicações de outras fontes de pesquisa sobre cada assunto abordado, além de leis nacionais e os documentos da própria Universidade Federal de Goiás.

1.2 Pessoas com Deficiência e o Ensino Superior

Dados referentes ao censo de 2010 indicam que existem no Brasil “45.606.048 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira” (IBGE, 2012). Ainda segundo esse documento, é possível afirmar que a maior parte dessas pessoas se encontra em áreas urbanas.

O censo investigou os tipos de deficiência permanente: visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Foi pesquisada a dificuldade da pessoa e foi classificado em: não consegue de modo algum, grande dificuldade, alguma dificuldade e nenhuma dificuldade (IBGE, 2012).

Tal divisão sobre os graus de severidade de cada tipo de deficiência possibilitou “conhecer a parcela da população com deficiência severa, que se constitui no principal alvo das políticas públicas voltadas para a população com deficiência” (IBGE, 2012). Podemos inferir que entre as políticas públicas mencionadas, estão as que são relativas ao processo de escolarização desta população. Segundo os dados da Pesquisa Nacional de Saúde (IBGE, 2010), a distribuição das deficiências é a seguinte:

Na população do país com 2 anos ou mais de idade, 3,4% tinham deficiência visual; 1,1% tinham deficiência auditiva e 1,2% tinham deficiência mental. Entre as pessoas de 5 a 40 anos de idade que tinham deficiência auditiva, 22,4% conheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Cerca de 3,8% das pessoas de 2 anos ou mais tinham deficiência física nos membros inferiores e 2,7%, nos membros superiores.

Em relação às pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas, segundo o grupo de idade, foi possível identificar a prevalência na faixa etária de 65 anos ou mais de idade, com percentual de 67,7. O menor percentual (7,5) foi em relação ao grupo de 0 a 14 anos de idade, enquanto de 15 a 64 anos de idade apresentou percentual de 24,9 (IBGE, 2012).

É possível observar o aumento de manifestação de deficiência na população idosa, “esse aumento proporcional da prevalência de deficiência em relação à idade advém das limitações do próprio fenômeno do envelhecimento, no qual há uma perda gradual da acuidade visual e auditiva e da capacidade motora do indivíduo” (IBGE, 2012).

Em relação ao sexo foi possível observar que a população feminina é maior do que a masculina, em relação à manifestação da deficiência:

O percentual da população feminina com pelo menos uma das deficiências investigadas foi de 26,5%, correspondendo a 25 800 681 mulheres. Esse percentual é superior ao da população masculina com pelo menos uma deficiência, que foi de 21,2%, correspondendo a 19 805 367 homens. (IBGE, 2012)

Já em relação a cor ou raça:

o maior percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas se encontrava na população que se declarou preta (3 884 965 pessoas) ou amarela (569 838 pessoas), ambas com 27,1%, enquanto o menor percentual foi da população indígena, com 20,1%, correspondendo a 165 148 pessoas. (IBGE, 2012)

O censo de 2010 também apresentou dados referentes ao percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas por sexo, segundo a cor ou a raça. Em relação ao grupo das mulheres observou-se a prevalência de pessoas com deficiência na cor preta (30,9) seguido da cor amarela (29,4), da cor parda (26,6), da cor branca (25,7) e por último mulheres indígenas (21,8). Já em relação ao grupo dos homens, a prevalência maior de pessoas com deficiência foi na população de cor amarela (24,3) seguido da cor preta (23,5) e da parda e branca (21,0), por último da indígena (18,4) (IBGE, 2012).

É possível perceber que a população do sexo feminino prevalece como maioria em todas as raças e etnias, mas a diferença maior é no grupo de cor preta, o que pode ter relação com o fato de homens pretos terem maior mortalidade no nosso país, “a especificidade da morte entre negros tem reunido evidências sucessivas em vários estudos sobre a mortalidade nos últimos anos” (Batista et al., 2004).

Em relação à instrução, é possível perceber diferença significativa entre as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência:

Na população de 18 anos ou mais de idade com deficiência, 67,6% eram pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto, enquanto entre as pessoas desse grupo etário sem nenhuma das deficiências investigadas, apenas 30,9% tinham esse nível de escolaridade. (IBGE, 2010)

A investigação do censo de 2010 sobre a distribuição percentual da população de 15 anos ou mais de idade, por existência de pelo menos uma das deficiências investigadas e nível de instrução revelou que em comparação com a ausência de instrução e ensino fundamental incompleto, as pessoas com deficiência apresentam percentual mais alto (61,1%) em relação às pessoas sem deficiência (38,2%). Tendência que se mantém em comparação com outros níveis de ensino. Sobre ensino fundamental completo e médio

incompleto, as pessoas com deficiência apresentaram 14,2% e as pessoas sem deficiência 21%. Em relação ao ensino médio completo e superior incompleto, há maior conclusão das pessoas sem deficiência (29,7%) em relação as pessoas com deficiência (17,7%). Já sobre o ensino superior, objeto dessa pesquisa, 6,7% das pessoas com deficiência o concluíram em oposição a 10,4% das pessoa sem deficiência (IBGE, 2012). A diferença de escolarização das pessoas com deficiência para com as pessoas sem deficiência é constante ao longo de todos os níveis de ensino. Em relação ao ensino superior, os dados revelam que não é uma modalidade de ensino acessível a grande parte da população brasileira, em específico as pessoas com deficiência.

É importante realizar algumas considerações, como a diferença no item “sem instrução e fundamental incompleto³” sendo 38,2% em pessoas sem nenhuma deficiência e 61,1% em pessoas com pelo menos uma deficiência. Isso nos mostra que embora tenhamos políticas educacionais para acesso à educação para pessoas com deficiência elas ainda não são completamente efetivadas. O acesso (17,7%) e conclusão em relação ao ensino superior (6,7%) são dados consideravelmente decrescentes em relação à pessoa com deficiência. Ou seja, as pessoas com deficiência apresentam dificuldade quanto à permanência no âmbito acadêmico e conclusão do curso superior.

Esses dados apontam para a importância das políticas educacionais de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. E para, além disso, questionar como essas políticas estão sendo implementadas e como a inclusão em relação às pessoas com deficiências, consideradas em situação de inclusão, está acontecendo no ensino superior. É importante questionar quais as consequências do preconceito e da discriminação nesses casos, se o preconceito dos alunos que não são considerados em situação de inclusão pode contribuir para a evasão, desistência, dos alunos com deficiência. De acordo com Barbosa (2019):

As experiências vividas pelos estudantes dentro das instituições têm impactos relevantes na permanência deles na universidade: o ambiente universitário e as

³ Outro ponto que merece consideração é que a escola ainda não é de total acesso à população como um todo, visto que 38,2% das pessoas sem deficiência são sem instrução ou não concluíram o nível fundamental, ou seja, a escola não está sendo inclusiva também para as pessoas sem deficiência.

interações com outros estudantes impactam a maior ou menor integração/permanência dos estudantes na instituição. (p. 249)

Para a universidade e a sociedade serem espaços inclusivos para as pessoas consideradas em situação de inclusão não basta apenas considerar o acesso ou a conclusão do ensino superior por parte destas. Estes são importantes indicadores de avanço. Contudo, teremos uma sociedade inclusiva ao circularmos pela cidade e encontrarmos pessoas com deficiência ocupando as mais diversas funções e atividades e principalmente atividades profissionais que requerem maior nível de instrução, como médicos, dentistas, engenheiros, professores. Ainda existe muito preconceito sobre a formação superior de pessoas com deficiência, preconceito que impossibilita muitas pessoas conceberem a ideia de uma pessoa com deficiência exercer a medicina, por exemplo.

As políticas educacionais e as ações afirmativas contribuem para a construção de uma universidade inclusiva. Contudo a universidade será um local verdadeiramente democrático e inclusivo quando, assim como na sociedade, as pessoas consideradas em situação de inclusão ocupem os mais diversos lugares. Ou seja, a universidade é inclusiva na medida em que as pessoas com deficiência possam ser formadas também como professores universitários e ocupem verdadeiramente o espaço acadêmico. O ingresso da pessoa com deficiência no ensino superior pode ser o início dessa transformação, entretanto de forma contraditória, estar na universidade não garante que esteja incluído.

Ainda sobre a análise de dados estatísticos a respeito de pessoas consideradas em situação de inclusão no ensino superior, podemos destacar os dados apresentados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em relação ao número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior. A tabela 1, exhibe esse crescimento em porcentagem em relação ao número total de matrículas, no ensino particular e público do ano de 2003 até 2020.

Tabela 1 - Porcentagem de matrículas de estudantes com deficiência (EcD) em relação ao total de matrículas⁴

Ano	Total Mat.	Mat. EcD	%EcD
2003	3.887.022	5.078	0,25
2004	4.163.733	5.392	0,25
2005	4.453.156	6.327	0,3
2006	4.676.646	6.960	0,3
2007	4.880.381	6.943	0,26
2008	5.080.056	12.054	0,42
2009	5.115.896	21.006	0,87
2010	5.449.120	20.338	0,81
2011	5.746.762	23.250	0,81
2012	7.058.084	26.663	0,38
2013	7.322.964	29.221	0,40
2014	7.839.765	33.475	0,43
2015	8.033.574	37.986	0,47
2016	8.052.254	35.891	0,45
2017	8.290.911	38.272	0,46
2018	8.451.748	45.966	0,54
2019	8.604.526	50.683	0,59
2020	8.680.945	59.001	0,68

Fonte: SECADI e INEP

A porcentagem de matrículas de estudantes com deficiência aumentou, em 2003 era de 0,25% e em 2020 foi de 0,68%. É importante ressaltar que nesse período também aconteceu grande crescimento das instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas.

É possível observar o crescimento de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior. Outro dado interessante, é o aumento de matrículas no ensino privado em comparação com o ensino público. Esse dado vai ao encontro do que é destacado por Ferrari e Sekkel (2007) que afirmam que com a expansão no ensino superior brasileiro e grande aumento de cursos ofertados por instituições privadas. E com isso:

o aumento de vagas no ensino particular teve, como uma de suas consequências, o surgimento de uma nova situação, em que vários cursos passaram a oferecer mais vagas do que os candidatos neles inscritos. Assim, o processo seletivo, nessas instituições, passou a ser regulado pela existência ou não de vagas,

⁴ Os dados referentes ao censo do ensino superior estão disponíveis no site do INEP até o ano de 2022. Entretanto, nos anos de 2021 e 2022 não foram disponibilizados o total de matrículas de estudantes com deficiência.

com possibilidade de acesso de todos os alunos que tenham condições de arcar com as mensalidades cobradas. (p.640)

Como consequência disso tem-se vestibulares mais flexíveis e processos não seletivos que “visam ao preenchimento das vagas oferecidas e abrem as portas das Instituições de Ensino Superior – IES – que, ainda sem preparo, recebem alunos com os mais variados percursos escolares” (Ferrari & Sekkel, 2007, p.638). A democratização do acesso ao ensino superior é algo interessante e em um primeiro momento pode até parecer democrático. Contudo, somente massificar o acesso não é o suficiente, é necessário promover formas e incluir os alunos com as mais diversas trajetórias escolares, assim como os alunos com deficiência. Outro ponto referente ao ensino superior privado é que, por mais que se busque uma construção inclusiva, por ser um serviço pago, a não inclusão se apresenta como contradição, uma vez que não são todas as pessoas que podem ter acesso a essa forma de ensino superior diante das mensalidades cobradas. Por outro lado, o fato de as universidades públicas não cobrarem mensalidade não as fazem, por si só, inclusivas, uma vez que são poucas as vagas disponíveis o que faz o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e os vestibulares serem concorridos e excludentes.

Ou seja, mesmo com o aumento das vagas e com certa popularização do ensino superior a universidade continua sendo algo elitista, como afirmado anteriormente. Isso acontece pelo fato de a universidade ser “uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (Chauí, 2003, p.5). Rossetto (2008), sobre esse tópico, afirma que o sistema universitário brasileiro:

Caracteriza-se como um dos sistemas mais privatizados do mundo, o que denuncia seu caráter excludente à medida que não ocorre avanço quanto ao aumento do número de vagas nas Universidades públicas e prosperam significativamente as particulares. A ampliação do número de vagas veio ocorrer com a criação das Universidades privadas, mais precisamente na década de 1970. No entanto, o acesso ao nível superior pela via do ensino privado fica restrito a uma minoria que tem condições de pagar, o que agrava mais a exclusão de quem apresenta deficiência, visto que o maior contingente de pessoas com deficiência está nas camadas mais pobres da população. (p. 51)

Em relação à educação inclusiva no ensino superior, é importante ressaltar alguns avanços, como o que aconteceu em 2017 em que o (ENEM)

oferece pela primeira vez atendimento especializado e específico para os alunos com algum tipo de necessidade específica no momento de realização do exame, como por exemplo a prova ser traduzida em Libras para alunos surdos. Em 2018, outro fato chama atenção, o tema da redação: “Os desafios para formação educacional de surdos no Brasil”, convocando todos os candidatos a refletirem sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência, em específico dos surdos. É possível destacar que em 2018 e 2019 a preocupação com questões relativas à acessibilidade da prova continuam e são expressas desde o momento da inscrição.

De acordo com o MEC (2018), o atendimento especializado é oferecido para as pessoas com “baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual (mental), déficit de atenção, discalculia, dislexia, surdez, surdocegueira e visão monocular.” Esse público deve solicitar e especificar o tipo de atendimento necessário no ato da inscrição do exame, sendo que os recursos disponíveis para o desenvolvimento da prova são:

Prova em braile, tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), vídeo-prova em Libras (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada (fonte 18 e figuras ampliadas), prova com letra superampliada (fonte 24 e com figuras ampliadas), guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, leitor, transcritor, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível. (MEC, 2018)

É possível perceber que a legislação que defende a inclusão, e a modalidade do ensino especial (Brasil, 2009, 2011) chegam ao ensino superior. Somado à reserva de vagas para pessoa com deficiência do SISU (Sistema de Seleção Unificada), tem-se a partir de 2017 um maior ingresso de pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino superior.

Para a universidade ser espaço inclusivo para as pessoas consideradas em situação de inclusão não basta apenas considerar o acesso ou a conclusão do ensino superior por parte destas. Estes são importantes indicadores de avanço. O ingresso da pessoa considerada em situação de inclusão no ensino superior pode ser o início dessa transformação, e ao poder compartilhar desse espaço (e de outros na sociedade) não somente como aluno, mas como profissional, é uma transformação na situação que a pessoa se encontrava. Ou seja, é possível constatar que a necessidade de pensarmos a inclusão pode ser transitória, na medida em que alcançarmos transformações sociais e

educacionais a inclusão já acontecerá. Entretanto, de forma contraditória, estar no ensino superior com uma política de educação inclusiva não garante que as pessoas em situação considerada de inclusão estejam incluídas.

Conforme o exposto, é possível perceber certo avanço em relação às políticas educacionais e o público dessas políticas tem chegado ao ensino superior. Com a sua chegada convoca as instituições de ensino superior a repensarem as suas práticas, a fim de incluí-lo. Isso acontece também em relação às políticas de inclusão das pessoas com deficiência, há algum tempo elas não participavam da vida em comum da sociedade. Hoje, elas já estão na escola e tem crescido o número de matrículas no ensino superior, em função das lutas e reivindicações dessas pessoas.

O quadro de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior ainda é delicado, Rossetto (2008) afirma que

têm-lhes sido negado ou restringido o seu direito à educação superior, principalmente devido às falhas existentes no que diz respeito à acessibilidade, seja em termos de aspectos arquitetônicos, urbanísticos, transportes e comunicação, seja quanto ao acesso à informação. (p.51)

As pessoas com deficiência encontram muitas dificuldades para o ingresso na universidade. Garantido o ingresso, as dificuldades permanecem quanto ao andamento e conclusão do curso. Diante do exposto a autora afirma que “pode-se dizer que, em nosso país, o ensino superior tem sido marcado historicamente pela exclusão de uma significativa parcela da população à educação.” (Rossetto, 2008, p.51).

Outros aspectos importantes em relação a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior são questões como a permanência, acessibilidade e tecnologias assistivas. Cabral e Melo (2017) discutem a normatização e a legitimação do acesso ao ensino superior em relação ao ensino especial. Para tanto, prezaram por instituições que declararam possuir Núcleos de Acessibilidade, em que foram entrevistados os coordenadores desses espaços, o estudo contou com a participação de 54 universidades federais. Destacam que os núcleos de acessibilidades começaram a ser implementados de forma mais significativa a partir do ano de 2010, contudo o programa INCLUIR teve vigência a partir de 2005. Apontam que “44% declararam não ter unidade orçamentária própria para o desenvolvimento das

ações promovidas pelos núcleos de acessibilidade” (Cabral & Melo, 2017, p.65).

Ao caracterizarem os profissionais que trabalham nos núcleos, afirmam que há certa heterogeneidade quanto a esse aspecto. Geralmente os núcleos contam com três profissionais para prestar atendimento ao público-alvo da educação especial. Também foi descrito o público atendido por esses núcleos. Um dado que chama atenção, para além dos atendimentos para pessoas com deficiência, 45% das instituições relataram atendimento a demandas diversas como:

dificuldades de relacionamento, problemas familiares, esquizofrenia, depressão, transtorno bipolar, síndrome do pânico, Síndrome de Tourette, transtorno de ansiedade, câncer, transtorno desintegrativo da infância, Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dificuldades de aprendizagem, dislexia e distúrbios na fala. (p.66)

Cabral e Melo (2017) destacam que são vários os desafios que os núcleos de acessibilidades encontram, um deles é em relação aos atendimentos, devido à escassez de profissionais, somado ao desconhecimento e falta de apoio dos docentes.

Essas questões interferem diretamente na permanência dos alunos com deficiência no ensino superior. Sobre esse assunto, Maciel e Anache (2017) também discutem o programa INCLUIR e o consideram uma importante política pública para a permanência dos alunos com deficiência. Contudo, não deixam de tecer importantes críticas, ao apresentarem os limites do programa:

O governo não dialogou com a comunidade acadêmica sobre a inclusão das pessoas com deficiência e suas reais necessidades; o programa não considerou as especificidades das pessoas com deficiência, nem as universidades receberam formação para a implantação dos núcleos; não considerou as iniciativas existentes em algumas IES; não contemplou todas as IES do país, apenas as públicas federais, sendo que os maiores programas de acesso e permanência como o FIES e o PROUNI são para as privadas; os professores não foram capacitados para receber esses novos acadêmicos, pois a maioria não desenvolve programas ou projetos de apoio a estes; o financiamento do governo é insuficiente. (Maciel & Anache, 2017, p.84)

Ciantelli e Leite (2016) também analisam o funcionamento dos núcleos de acessibilidade de universidades federais do país. Destacam que ao traçar o perfil deles, encontram com facilidade adaptações no que se referem às barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas,

programáticas e atitudinais. E endossam os limites citados anteriormente ao afirmarem que

a temática é tão recente no contexto universitário que várias IFES, quando contatadas, desconheciam a existência dos núcleos de acessibilidade no espaço institucional, demonstrando que a acessibilidade parece estar apartada de outras ações na comunidade acadêmica. (Ciantelli & Leite, 2016, p.426)

A inclusão no ensino superior, assim como a acessibilidade, vem se desenvolvendo em um caminho repleto de contradições, marcado por avanços e retrocessos. O que pode gerar limitações como reduzir a inclusão e a acessibilidade às demandas meramente técnicas, como questões estruturais e arquitetônicas.

Por isso, reitera-se a importância de tensionar a discussão apontada nos estudos acima. O programa INCLUIR, como política pública, é uma forma de tornar a universidade mais democrática. Contudo é necessário também aprofundar os desdobramentos para ir além do que é meramente técnico e proporcionar experiência formativas para os alunos, tanto para os que são ou não considerados em situação de inclusão.

1.3 Estudos sobre Inclusão

Este tópico tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura, estudos que discutem a inclusão, que possibilitaram a delimitação do objeto de pesquisa aqui apresentado.

A chegada de alunos com deficiência no ensino superior pode ser considerada uma expressão dos acertos e avanços da inclusão no ensino fundamental e médio. O trabalho de Santos (2013), pioneiro em fazer essa discussão a partir da Teoria Crítica da Sociedade, investigou as relações entre preconceito e inclusão em uma universidade pública da Bahia, entrevistando e acompanhando a trajetória de seis alunos com deficiência. A autora aponta que embora o discurso acadêmico seja a favor da inclusão, a formação universitária parece não conseguir acolher os alunos com deficiência.

Duarte et al. (2013) apresentam um estudo sobre os alunos com deficiência nas instituições de ensino superior privadas e públicas da cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. Os autores realizaram entrevistas com 35 coordenadores de cursos de graduação, de toda a cidade, a fim de

identificar os alunos com deficiência no ensino superior. Concluíram que estavam matriculados 45 alunos com deficiência, sendo a maioria em cursos relacionados às humanidades, do sexo masculino e com deficiência visual. Concluem o estudo reafirmando a necessidade de o gestor do ensino superior investir em:

produção e distribuição de materiais pedagógicos apropriados, qualificação de professores, infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e, nas diversas instituições de ensino, os dirigentes devem estar atentos a qualquer forma de atitude discriminatória. (Duarte et. al, 2013, p.297)

Muitos estudos que abordam a temática da educação inclusiva voltam-se para a inclusão dos alunos surdos como Martins e Napolitano (2017) que discutem a educação bilíngue nas universidades, defendem que no caso dos estudantes surdos é necessário reconhecer a Libras como a primeira língua e a língua portuguesa como a segunda.

Em relação ao tradutor-intérprete de língua de sinais (TILS), Lacerda e Gurgel (2011) destacam que tem aumentado a procura por esse profissional no nível superior. Para conhecer melhor esse profissional, realizaram um estudo com 37 intérpretes. O que chama atenção nesse estudo é que praticamente um terço dos TILS entrevistados aprenderam Libras por terem contato com pessoas surdas, ou por meio de um familiar ou amigos. Muitos começaram suas atividades de tradução/interpretação no espaço religioso. Esse dado vai ao encontro do que as autoras localizaram como a historicidade desse trabalho, a maioria dos intérpretes começa de maneira informal, e nem sempre procura cursos de aperfeiçoamento.

As autoras destacam que 57% das pessoas entrevistadas não fizeram cursos para aprimorar Libras, nesse sentido afirmam que “este dado é alarmante, pois atuam como intérpretes segundo suas próprias convicções sem terem realizado qualquer formação para tal” (Lacerda e Gurgel, 2011, p.490). Ressaltam que é necessário preocupar-se com a formação dos intérpretes. A maioria deles tem contato estreito com pessoas surdas, o que é salutar, contudo, não é suficiente, uma vez que “a interpretação requer conhecimentos de mundo, escolhas lexicais e de sentido que precisam ser trabalhadas para que o intérprete atue adequadamente favorecendo a aprendizagem do estudante surdo.” (Lacerda & Gurgel, 2011, p.495). Dessa forma, é necessário

olhar com cuidado para a formação dos TILS para que se possa ofertar um ensino bilíngue, e assim, inclusivo para as pessoas surdas.

Sobre essa perspectiva, Fernandes e Moreira (2017) concordam com os estudos anteriormente citados, afirmam que a consolidação de uma proposta bilíngue nas universidades deve ser elemento norteador para a inclusão da pessoa surda. Destacam que

A visibilidade da LIBRAS na universidade, promovendo sua circulação em gêneros textuais diversos, desde editais de concursos e vestibulares até provas e textos de apoio às disciplinas, são parte desse processo de constituição da LIBRAS como língua de cultura no ensino superior e valorização da comunidade surda. (p.146)

Bisol et al. (2010) destacam as dificuldades que os alunos surdos encontram para a adaptação no meio universitário, os autores apontam:

estar em um ambiente onde a surdez e a comunicação visual não são a regra exige muito desses jovens. Mas se, por um lado, essa experiência sobrecarrega o estudante cognitiva, emocional e socialmente, por outro lado possibilita novos olhares sobre suas vivências anteriores. (p.169)

Concordam com os estudos anteriormente citados, em que se discute a importância do intérprete, contudo afirmam que por si só o intérprete não é suficiente para garantir a inclusão do aluno surdo. Afirmam que é necessário preocupar-se, entre outros aspectos, com a forma de avaliação dos alunos surdos: “avaliar levando em conta diferenças em termos de acessibilidade e comunicação e, ao mesmo tempo, observando os critérios mínimos estabelecidos para a formação superior quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências” (p.170).

A presente pesquisa tem como referencial teórico os estudos e conceitos desenvolvidos pela teoria crítica da escola de Frankfurt. Também é possível destacar estudos sobre preconceito e educação inclusiva, que servirão como referências para o desenvolvimento da presente pesquisa como, Crochík et al. (2015), Pedrossian e Meneses (2011), Sekkel et al. (2010), Ferrari e Sekkel (2007) e Ferrari (2006).

A maioria dos estudos que a temática da educação inclusiva tem como objeto os alunos considerados em situação de inclusão, professores ou coordenadores. São poucos os estudos que investigam a relação entre os alunos que não são considerados em situação de inclusão com os alunos que

são considerados em situação de inclusão, como o de Crochík et al. (2013) que teve como objetivo compreender as escolhas e rejeições dos alunos em relação aos colegas em situação de inclusão. Os autores ressaltam a importância do grupo na formação dos indivíduos: “é por meio das experiências que se dão nos grupos que o indivíduo se insere na totalidade social” (p.175).

Em 2013, Crochick e colaboradores publicaram dois estudos sobre inclusão inclusiva. O primeiro, Crochík, Kohatsu, et al., (2013), foi desenvolvido em quatro escolas, sendo duas públicas e duas privadas e teve como sujeitos 120 alunos, destes oito considerados em situação de inclusão, seis coordenadores/diretores e 21 professores. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados: formulário para caracterização das escolas, questionário para os diretores/coordenadores pedagógicos, roteiro de entrevista para os professores, escala de proximidade entre os alunos, roteiro de observação em sala de aula e rendimento escolar.

Os autores chegaram à conclusão de que as escolas públicas tendem a ser mais inclusivas do que as particulares. Outro dado interessante é em relação a adaptação das avaliações, “as quatro escolas (...) fazem adaptações na avaliação para os alunos em questão: a pública 1e a particular 2 não alteraram nem o conteúdo, nem o método, mas as outras duas sim” (Crochík, Kohatsu, et al.,2013, p. 80). Um dado importante é que “todas as escolas pesquisadas tentam estimular os alunos considerados em situação de inclusão a participar de todas as atividades” (Crochík, Kohatsu, et al.,2013, p. 85).

O segundo, Crochík, Freller, et al. (2013), em que teve como sujeitos do estudo 32 alunos da 4ª série/5º ano de uma escola particular, em que três alunos foram considerados em situação de inclusão e 26 alunos de da 4ª série/5º ano de ensino público, em que um aluno era considerado em situação de inclusão. Neste estudo foi investigado a escolha e rejeição entre os alunos. Utilizou-se a escala de proximidade entre os alunos que tem como fundamentação o método sociométrico. Foram apresentadas seis questões para verificar preferência e rejeição dos alunos.

Os resultados em uma das escolas apontam que em relação aos colegas, foi percebido que “um dos alunos considerado em situação de inclusão pela escola tende a ser rejeitado, outro, se não está entre os mais preferidos, está entre os que foram escolhidos poucas vezes e não é rejeitado,

e outro foi pouco citado” (Crochík, Freller, et al., 2013, p.179). Já os alunos considerados em situação de inclusão nessa escola, demonstraram preferência pelos colegas também em situação de inclusão. Em outra escola não foram preferidos nem rejeitados (Crochík, Freller, et al., 2013, p. 179).

Também foram analisadas as justificativas das escolhas e das rejeições. Em relação a pergunta “Qual colega de sua sala você prefere convidar para ir à sua casa? Por quê?” (Crochík et al., 2013, p.180) os autores destacaram que “observa-se que os alunos das escolas não convidariam, em primeira opção, os colegas considerados em situação de inclusão pelas escolas para irem à sua casa.” (p.180). Contudo, na análise geral de todas as respostas com justificativas, não é percebido diferença “entre os alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas e seus colegas, no que se refere às frequências de escolhas e às rejeições por seus pares para brincar, ir à sua casa ou fazer tarefas escolares” (Crochík et al., 2013, p.181).

As justificativas utilizadas para explicar a rejeição em relação às atividades em grupo chamam atenção, e na sua maioria foram como “não é inteligente”, “atrapalha”, “não ajuda”. Os autores destacam como isso é uma expressão de uma ideia de produtividade. Com isso é possível perceber que assim como a sociedade, a escola também expressa competitividade, produtividade e certa hierarquização dos alunos. Diante disso os autores apresentam a seguinte reflexão:

Podemos imaginar que em um ambiente marcado por um ideal de produtividade e por relações de competição, as crianças consideradas em situação de inclusão pelas escolas terão menores chances de serem incluídas, assim como menores oportunidades de desenvolver suas habilidades no ritmo que respeite as suas particularidades. (Crochík, et al., 2013, p.182)

Embora seja um estudo desenvolvido em escolas do ensino fundamental, proporciona reflexões importantes sobre a educação inclusiva e a relação entre os alunos que se estendem ao ensino superior. Apesar de não ser o principal objetivo da universidade, existe uma relação mais direta com o mercado de trabalho do que na escola. Se elementos relativos à competição e produtividade, tão característicos da ideologia liberal, do sistema capitalista e da ideologia da racionalidade tecnológica, já são percebidos no ensino fundamental, provavelmente também estão presentes em maior intensidade no ensino superior.

Com isso é pertinente investigar como esses elementos aparecem no ensino universitário. A ideia de comparar as áreas de formação e associá-las as variáveis descritas anteriormente tem como referência as pesquisas de Crochík et al. (2006) e Crochík (2005). Assim, a presente pesquisa busca dar continuidade aos aspectos levantados nesses estudos.

Entende-se que dependendo da área de formação, os cursos podem incentivar mais a reflexão, discussão e expressão dos alunos, como os cursos nas áreas de humanas, ciências sociais e artes. Por outro lado, os cursos das áreas de exatas e biológicas estão mais relacionados às ciências naturais e assim, apresentam uma tendência mais voltada para o positivismo. Dessa forma, é interessante a comparação entre cursos de áreas diferentes, um dos objetivos específicos deste trabalho.

A pesquisa de Pedrossian et al (2011) intitulada “Um Estudo do Preconceito e de Atitudes em relação à Educação Inclusiva” comparou alunos do curso de licenciatura de duas faculdades, um particular e outra pública e realizou o recorte por área de formação: humanas, biológicas e exatas. Foram utilizados nesse estudo as escalas de Ideologia da Racionalidade Tecnológica (I) Fascismo (F) Educação Inclusiva (E) Preconceito (P). Os autores apontam uma tendência interessante, ao analisar a correlação entre as essas escalas. Os autores afirmam que há uma correlação significativa entre as variáveis destacadas, afirmando que:

Quanto maior é a atitude favorável à educação inclusiva, menor é o preconceito e a adesão às ideologias da racionalidade tecnológica e fascista e vice-versa. Dentre essas variáveis, a que se encontra mais associada com a atitude em relação à educação inclusiva é o preconceito. (Pedrossian et al, 2011, p.156)

Outro estudo que estabelece relação entre especificidades dos cursos e a relação com o preconceito e a manifestação de ideias autoritárias é o de Crochík (2005) em que foi comparada a resposta de alunos do curso de Administração de Empresas e de Psicologia em relação as escalas Escala de Autocategorização Política, Escala F, Escala da Ideologia da Racionalidade Tecnológica, Escala de Características Narcisistas de Personalidade e Escala de Manifestação de Preconceitos. É importante salientar que “os estudantes de Administração de Empresas apresentaram escores significativamente maiores do que os seus colegas de Psicologia nas escalas I, F e P” (Crochík, 2005,

p.316). Esse resultado, em certa medida, era esperado uma vez que as habilidades requisitadas para o exercício profissional dos estudantes de Administração de Empresas estão mais próximas da razão instrumental, tal como delimitada por Horkheimer (2002), do que a Psicologia. O estudo também destaca uma diferença entre os gêneros quanto à ideologia da racionalidade tecnológica, sendo maior a manifestação das alunas do gênero feminino do que do masculino no curso de Psicologia.

Outro estudo que aborda a mesma temática é de Pedrossian et al (2008), um estudo do preconceito e de atitudes em relação à educação inclusiva, em que se tem como sujeitos da pesquisa “acadêmicos das áreas Humanas (95 sujeitos), Biológicas (38 sujeitos) e Exatas (29 sujeitos), com idade entre 17 e 25 anos.” (p. 154). Em que foram utilizadas as seguintes escalas “A escala da Manifestação de Preconceitos (escala P) a escala da Ideologia da Racionalidade Tecnológica (escala I), a escala de Atitudes em relação à Educação Inclusiva (escala E), e a escala do Fascismo (escala F)” (p.155). Como resultado foi possível identificar que

os que têm dificuldades de lidar com os diferentes - os preconceituosos -, os que têm uma visão sistemática e técnica da realidade e os que dividem a humanidade em fortes e fracos - os fascistas - tendem a ser contrários à educação inclusiva. (Pedrossian et al, 2008, p.158)

Desse modo, os estudos citados serviram de inspiração para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, principalmente quanto ao uso das escalas utilizadas, Escala do Fascismo (escala F), Escala de Manifestação do preconceito (escala P) e Escala de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva (escala E).

Capítulo 2: Conceitos fundamentais

O presente trabalho investiga se os alunos universitários que não são considerados em situação de inclusão são preconceituosos com os alunos considerados em situação de inclusão, em específico, alunos com deficiência. Dessa forma, como apresentado na introdução, o objeto da pesquisa é: a preconceito e a educação inclusiva no ensino superior. Assim, para o desenvolvimento do trabalho se faz necessária a discussão das seguintes temáticas: universidade e formação, pessoas com deficiência e preconceito e educação inclusiva e experiência.

2.1 Universidade e Formação

A universidade é um espaço de formação privilegiado em nossa cultura, é nela em que se desenvolvem as especificidades do conhecimento científico em diversas áreas do saber. Mas a universidade expressa certa contradição. Tal desenvolvimento da ciência relaciona-se com a estrutura da sociedade e do mundo administrado. A contradição da universidade consiste em ao mesmo tempo em ser um local que possibilita a adaptação dos sujeitos ao mundo administrado como também realiza a crítica desta adaptação por meio da formação. Dessa forma,

A universidade, como todas as instituições presentes numa sociedade contraditória, reproduz contradições, visto que, geralmente, forma o indivíduo para se adaptar à estrutura social existente, por reproduzir práticas que encaminham à regressão social. Porém, simultaneamente pode, também, contribuir com a crítica ao apontar a possibilidade de emancipação por meio do processo de formação. (Santos, 2013, p.119)

É importante destacar que para vivermos em coletividade a educação também tem um papel de adaptação do sujeito para que ele possa participar da vida em sociedade. A educação tem um caráter adaptativo, mas não pode ser restringido a ele.

Por formação, compreende-se a apropriação subjetiva da cultura (Adorno, 1996), isso quer dizer que nos formamos ao incorporar os elementos do mundo, por meio da cultura. A incorporação desses elementos possibilita a nossa constituição como sujeitos diferenciados do mundo e dos outros sujeitos e a nossa constituição como seres objetivos. O pensamento e o esclarecimento

ocorrem na relação com o objeto. A cultura pode nos proporcionar, entre outras coisas, palavras e conceitos para podermos expressar as coisas da realidade e o que sentimos, dando forma ao mundo e aos nossos incômodos. Assim, ao nos apropriarmos da cultura nos tornarmos cada vez mais diferenciados e individuados e com isso acontece o nosso desenvolvimento e nossa possibilidade de singularidade. Contudo, a formação e a educação esbarram em dificuldades objetivas.

Um exemplo dessas dificuldades objetivas é o fato de que a cultura passou a ser administrada de forma fascista, conforme a necessidade do capitalismo dos monopólios. Quando havia o capitalismo comercial/mercantilista, a circulação das mercadorias dependia dos mercados e dos comerciantes que viajam por vários lugares e assim, por várias culturas, e com isso possibilitavam a circulação de novas ideias e de diferentes culturas e costumes, o que poderia enriquecer a constituição subjetiva dos sujeitos, proporcionando novos elementos para o seu processo de individuação. Com a formação dos monopólios essas possibilidades ficam cada vez mais reduzidas. Sobre esse aspecto Horkheimer e Adorno (1985) comentam:

Nas condições atuais, os próprios bens da fortuna converteram-se em elementos do infortúnio. Enquanto no período passado a massa desses bens, na falta de um sujeito social, resultava na chamada superprodução, em meio às crises da economia interna, hoje ela produz, com entronização dos grupos que detêm o poder no lugar desse sujeito social, a ameaça internacional do fascismo: o progresso se converte em regressão. O fato de que o espaço higiênico da fábrica e tudo o que acompanha isso, o Volkswagen e o Palácio dos Esportes, levem a uma liquidação estúpida da metafísica, ainda seria indiferente, mas que eles próprios se tornem, no interior do todo social, a metafísica, a cortina ideológica atrás da qual concentra a desgraça real não é indiferente. (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 14)

Na ausência de um sujeito social, a economia e a sociedade são regidas por alguns grupos que as dominam, sendo realizada em forma de uma organização rígida, fascista e irracional:

Os aspectos caóticos e monstruosos que a civilização técnica dos nossos dias não promana do próprio conceito de civilização nem de determinados aspectos intrínsecos da técnica. Na sociedade moderna, a técnica já adquiriu uma estrutura e uma posição específicas, cuja relação com as necessidades dos homens é profundamente incongruente. Assim, o mal não deriva da racionalização do nosso mundo, mas da irracionalidade com que essa racionalização atua. (Horkheimer & Adorno, 1973, p. 98)

A sociedade administrada manifesta a racionalidade da modernidade ao transformar “as instituições, a vida das pessoas e a própria razão em mecanismos que visam a administrar e reproduzir ações humanas compatíveis com as demandas da ordem vigente” (Roure, 2009, p.31). Assim, o monopólio passa a produzir também uma forma de viver a vida:

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. (Adorno, 1996, s/p)

Ao discutir a questão do ócio, tempo livre, Adorno (1995b) nos fornece elementos para pensarmos a formação e a pseudoformação. É dado que, com o desenvolvimento das tecnologias, surge a possibilidade de trabalharmos menos, e podermos nos dedicar a outros interesses, pela oportunidade de termos mais tempo. Contudo, o tempo livre é livre em oposição ao tempo que se dedica ao trabalho, o tempo em que não se está trabalhando, “a distinção entre trabalho e tempo livre foi incutida como norma à consciência e inconsciência das pessoas” (Adorno, 1995b, p. 73). O autor chama atenção para a relação do tempo livre com o sistema de produção e com a indústria cultural “há motivos para admitir que a produção regula o consumo tanto na vida material quanto na espiritual, sobretudo ali onde se aproximou tanto do material como na indústria cultural”. (Adorno, 1995b, p.80).

Um exemplo que é discutido é a questão do *hobby*, que passa a ser uma imposição de como usar o tempo livre, assim, o lucro e a indústria cultural cooptaram o tempo livre e ditam o que deve ser feito, deve-se escolher “de acordo com a oferta do negócio do tempo livre” (Adorno, 1995b, p.74). Isso impossibilita a reflexão do sujeito e a oportunidade do uso do tempo livre para possibilitar aspectos relacionados à própria formação:

Por outro lado, deve o tempo livre, provavelmente para que depois se possa trabalhar melhor, não lembrar em nada o trabalho. Esta é a razão da imbecilidade de muitas ocupações do tempo livre. (Adorno, 1995b, p. 73)

Com isso, podemos pensar o tempo livre como uma forma de manutenção da alienação dos trabalhadores o que pode ser relacionado com a pseudoformação, uma vez que “essa rígida divisão da vida em duas metades enaltece a coisificação que entrementes subjuguou quase completamente o

tempo livre” (Adorno, 1995b, p.73). Esse fenômeno também acontece nos cursos de formação universitária, em que os muitos dos estudantes buscam em seu tempo livre coisas alheias a sua formação e não a incorporam no seu cotidiano.

Esse autor cita como exemplo o seu próprio tempo livre, ao afirmar que a ocupação dele para além da profissão oficial é para ele algo sério, são momentos importantes para a sua existência, pois possibilitam a sua formação e discute que se as pessoas pudessem, livremente, escolher do que se ocupar não se sentiriam entediadas, uma vez que:

O tédio existe em função da vida sob coação do trabalho e sob a rigorosa divisão do trabalho. Não teria que existir. Sempre que a conduta do tempo livre é verdadeiramente autônoma, determinada pelas próprias pessoas enquanto seres livres, é difícil que se instale o tédio; tampouco ali onde elas perseguem seu anseio de felicidade, ou onde a sua atividade no tempo livre é racional em si mesma, como algo em si pleno de sentido. (Adorno, 1995b, p. 76)

A sociedade já se desenvolveu tecnologicamente o suficiente para que o “tempo livre se transforme em liberdade” (Adorno, 1995b, p.82). Mas pelos motivos expostos, é possível afirmar que isso não aconteceu. Destaca-se a padronização do pensamento e dos desejos, que são convertidos em produtos da industrialização, a serem consumidos no tempo livre. Podemos pensar também como a ciência e a produção científica são convertidas em mercadorias na sociedade administrada. Isso resulta em um rápido aumento do individualismo, em detrimento do desenvolvimento do indivíduo autônomo, da redução do pensamento crítico e da padronização do comportamento dos sujeitos tanto no aspecto social quanto no psicológico. A universidade, nesse sentido, pode se tornar um lugar de produção desses indivíduos sem pensamento crítico, o que pode ser expresso, entre outras coisas, na manifestação do preconceito.

É possível perceber que esses elementos chegam até as universidades de várias formas, Chauí (2001) afirma que “a fragmentação da universidade ocorre em todos os níveis, tanto nos graus de ensino quanto nos de carreira, tanto nos cargos administrativos e docentes quanto nos de direção (p.56).” Outra forma é por meio das reformas universitárias. Sobre esse aspecto, Adorno (2008) afirma que:

Essa (segunda) tendência, já que está em pauta a razão e a organização racional, coloca como prioridade o que Horkheimer denominou de “razão instrumental” e o que criticou como razão instrumental, que almeja propriamente escolarizar a universidade, convertendo-a em fábrica de homens, produtora, do modo mais racional possível, da mercadoria força de trabalho, e que habilita os homens a vender por um bom preço a sua mercadoria força de trabalho. (Adorno, 2008, p.154)

De acordo com Horkheimer (2002) a “razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la” (p.26). A razão instrumental passa a ser a base para a ideologia da racionalidade tecnológica. E com isso “quanto mais as ideias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com um significado próprio” (Horkheimer, 2002, p.27), menor a possibilidade de formação.

Para Horkheimer (2002), a crise da razão expressa uma crise anterior, a crise do indivíduo: “o indivíduo outrora concebia a razão como um instrumento do eu, exclusivamente. Hoje, ele experimenta o reverso dessa autodeificação. A máquina expeliu o maquinista; está correndo cegamente no espaço. No momento da consumação, a razão tornou-se irracional e embrutecida” (Horkheimer, 2002, p. 133). Com isso temos a transformação da razão em algo mecânico e irracional. O esclarecimento perdeu a reflexão sobre si mesmo, limitando a razão, que se reduziu a forma positivista que não consegue apreender as contradições da vida e do mundo.

Neste sentido, a educação pode contribuir de forma positiva ou negativa. Positiva quando possibilita a superação dessas questões, por meio de uma educação que possibilite a apropriação do mundo para além da lógica positivista, que permita a reflexão e a identificação. De forma negativa, quando possibilita a manutenção dessas questões, ao ser convertida em técnica, mercadoria e frieza. A formação universitária vive esse desafio ao ensinar a técnica específica de cada curso, mas sem cair no tecnicismo. A técnica tem a sua importância, uma vez que é também a partir dela que a sociedade se desenvolve. A questão é que a técnica que possibilita o desenvolvimento da sociedade e por isso poderia proporcionar melhores condições de vida para os homens acaba sendo convertida em um fim em si mesmo e usada a favor da manutenção da sociedade administrada, pois a razão não tem contribuído para o desenvolvimento social.

Uma formação universitária restrita apenas ao conteúdo funcional de sala de aula tende a fortalecer nos estudantes a indiferença, a despolitização, o consumismo, dentre outros valores fomentados na sociedade administrada, que adentram os muros da universidade e provocam consequências danosas ao mundo da cultura e do saber científico. (Santos, 2013, 122)

A forma como a racionalidade tem se desenvolvido na modernidade tem impossibilitado a formação “assim como a formação cultural não consegue avançar além da pseudoformação, a educação também se apresenta consoante a racionalidade instrumental.” (Roure, 2009, p. 33). Horkheimer (1990) chama atenção para o papel da educação que não promove reflexão, e consequentemente promove adaptação e não necessariamente autonomia. “Os tipos humanos que predominam hoje não foram educados para chegar à raiz das coisas e tomam a aparência pela essência” (Horkheimer, 1990, p. 222).

Temos assim a pseudoformação que “passou a ser a forma dominante da consciência atual” (Adorno, 1996, s/p). A possibilidade de formação esbarra na pseudoformação:

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. (Adorno, 1996, s/p)

Os elementos da pseudoformação estão presentes também na universidade e relacionam-se com aspectos da barbárie pois “sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie” (Adorno, 1996, s/p), como pode ser percebido no depoimento de Chauí (2001).

Pessoalmente, desagrada-me que gente empenhada em melhorar a universidade considere que para fazê-lo é preciso tratar os oponentes, que também visam à melhoria universitária, como se fossem imbecis ou cães raivosos. Se a universidade lida justamente com a constituição dos saberes e sua história, deveria estar acostumada, por dever do ofício, a encarar as divergências como fecundas, em lugar de tratá-las como barbárie, pois, como disseram vários filósofos, a barbárie é a multidão tangida pelo medo e vivendo na solidão, alimentando e sendo alimentada pelo ódio. Instalou-se entre nós uma prática perversa, a da surdez. (Chauí, 2001, p.110)

Na medida em que os sujeitos vão se coisificando fica cada vez mais difícil o diálogo e o debate. Poder dialogar é uma característica humana, o que se perde entre sujeitos pseudoformados, até mesmo nos espaços universitários. Adorno (2020b), chama a atenção para a dissolução do sujeito em meio a pseudoformação:

Autonomia, espontaneidade e crítica, os conceitos associados à cultura, estão sendo usurpados. A autonomia, porque o sujeito, em vez de fazer escolhas conscientemente, precisa se enquadrar no preordenado; e assim o deseja, pois o espírito, sem poder estabelecer suas próprias regras como sugere o tradicional conceito de cultura, experimenta a cada instante sua impotência diante das exorbitantes demandas da simples existência. A espontaneidade desaparece, já que o preordenamento do todo subordina os impulsos individuais, predetermina-os, reduzindo-os à mera aparência, deixando de tolerar o jogo de forças que se espera de uma totalidade livre. Finalmente, a crítica perece porque, nesse processo, que abandona cada vez mais o modelo cultural, o espírito crítico cria perturbações, como areia nas engrenagens da maquinaria. (Adorno, 2020b, p. 263)

A perda da autonomia, da espontaneidade e da crítica caracteriza o sujeito pseudoformado que fica cada vez mais frágil e suscetível à indústria cultural, ferramenta da sociedade administrada. Um exemplo disso é a adesão a movimentos fascistas:

Não se deve subestimar esses movimentos devido a seu baixo nível intelectual e devido a sua ausência de teoria. Creio que seria uma falta total de senso político se acreditássemos, por causa disso, que eles são malsucedidos. O que é característico desses movimentos é muito mais uma extraordinária perfeição dos meios, a saber, uma perfeição em primeiro lugar dos meios propagandísticos no sentido mais amplo, combinada com uma cegueira, com uma abstrusidade dos fins que aí são perseguidos. E creio que justamente essa constatação de meios racionais e fins irracionais, se eu puder expressar de forma abreviada, corresponde de certo modo à tendência geral civilizatória que resulta em uma tal perfeição das técnicas e dos meios, enquanto, na verdade, a finalidade geral da sociedade é ignorada. (Adorno, 2020a, p.54)

O surgimento de pessoas que defendem ideias antidemocráticas denuncia o fracasso da educação e da formação e, ao mesmo tempo, o triunfo da sociedade administrada. A indústria cultural como ferramenta do mundo administrado proporciona a adesão do sujeito à irracionalidade, a razão instrumental, e, com isso, a finalidade social: uma sociedade, justa e livre para todos, é ignorada. Assim, o conteúdo da indústria cultural torna um fim em si mesmo uma vez que “dado que toda a ênfase dessa propaganda é promover os meios, ela mesma se torna o conteúdo último. Em outras palavras, ela funciona como um tipo de realização de desejo. Este é um de seus mais importantes padrões” (Adorno, 2015, p.140).

Deste modo, a administração irracional do mundo contribui, por meio de uma organização rígida, para o desenvolvimento de sujeitos que obedecem:

Por fim, devemos ter em mente que o totalitarismo considera as massas não como seres humanos autodeterminados que decidem racionalmente seu próprio destino e que devem, portanto, ser tratados como sujeitos racionais, mas sim que ele

os trata como meros objetos de medidas administrativas, ensinados, acima de tudo, a se autoanular e a obedecer a ordens. (Adorno, 2015, p. 142)

Ou seja, esvazia-se a possibilidade da formação e um indivíduo autônomo, uma vez que “essa perda de autocontrole, a fusão dos impulsos de um indivíduo com o esquema ritual, está estreitamente relacionada ao enfraquecimento psicológico universal do indivíduo autônomo” (Adorno, 2015, p.147). A perda da autonomia e a pseudoformação acontecem na medida em que o mundo administrado vai dominando todos os aspectos da vida humana, em áreas até então não administradas:

Entendida como mera forma de dominação, a tendência imanente à expansão e independência da administração não explica por completo por que os aparatos administrativos, no sentido mais antigo da palavra, transformaram-se nos aparatos do mundo administrado, adentrando áreas até então não administradas. Responsável por isso talvez seja a expansão das relações de troca sobre a totalidade da vida, como a crescente monopolização. Neste sentido, pensar por equivalência produz, por si só um dos princípios afins à racionalidade administrativa, na medida em que assim se estabelece a comensurabilidade de todos os objetos, sua subsunção à regra abstrata. (Adorno, 2020, p. 245)

E com isso é importante ressaltar o que Adorno (1996) afirma “a semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional” (Adorno, 1996, s/p.). Maar (1995) na introdução do livro *Educação e Emancipação* apresenta argumentos que colaboram com essa discussão, ao afirmar que:

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. (Maar, 1995, p. 27)

A educação pode ser um caminho para possibilitar a experiência formativa na relação com os professores e pares. A formação ocorre na relação com a experiência e com a autoridade. Adorno (1995a) ao discutir os aspectos da formação humana presentes em nosso tempo afirma que:

Se os homens não fossem indiferentes uns aos outros, Auschwitz, não teria sido possível, os homens não o teriam tolerado. Os homens, sem exceção, sentem-se hoje pouco amados porque todos amam demasiadamente pouco. A incapacidade de identificação foi, sem dúvida, a condição psicológica mais importante para que

pudesse suceder algo como Auschwitz, entre homens de certa forma educados e inofensivos. (Adorno, 1995a, p. 137)

A pseudoformação, juntamente com a razão instrumental possibilitam a falta de identificação, uma vez que as relações são tomadas de forma irrefletida. Essa é uma importante citação para pensar sobre o desenvolvimento da autonomia e da experiência nos estudantes universitários, sobre as suas possibilidades de resistência à adesão a razão instrumental e a autorreflexão em relação ao preconceito, Crochík (2011a) nos lembra que “a educação predominantemente técnica não forma, mas adestra, não permitindo a diferenciação individual” (p.84).

Auschwitz é o emblema da barbárie, é a regressão à barbárie, e por isso é disparadora para a reflexão em muitos textos dos teóricos frankfurtianos. Auschwitz foi o assassinato em massa planejado a partir da utilização do saber científico que foi convertido em razão instrumental. Ou seja, a razão planejando algo primitivo. Dessa forma: “Auschwitz nada mais é do que a racionalização instrumental centralizada pelos meios bárbaros despertados por ela mesma” (Maar, 1995, p. 28). Vale ressaltar que neste período histórico os pogroms, sem instrumento técnico, também disseminaram a raiva e o ódio contra os judeus, sendo também uma expressão de barbárie e preconceito.

De formas diferentes, essa barbárie está presente nas salas de aula e na sociedade como um todo. Pensar a inclusão somente na ordem da técnica, é criar sujeitos indiferentes. As adaptações técnicas, assim como as políticas inclusivas dentro da universidade, são o mínimo para o início de uma universidade inclusiva para as pessoas com deficiência. É na possibilidade de identificação é que reside a possibilidade de construção de uma universidade inclusiva, e a possibilidade da experiência.

Para Adorno (1996), a “formação tem como condições a autonomia e a liberdade” (s/p), o que é possível aproximar ao pensamento de Resende (2005) que destaca, “acredita-se que somente se a universidade tiver autonomia para a formação, a aquisição e a produção do saber é que as pessoas que estão inseridas nesta instituição também poderão ser autônomas “(Resende, 2005, p.61).

Como exposto anteriormente, a universidade está inserida em um mundo em que pseudoformação predomina. Contudo, ainda há a possibilidade de formação, uma vez que:

A escola, em especial a universidade, se realiza, se torna real, à medida que se faz instituição por excelência da dúvida e do pensamento, interroga os conceitos, os métodos, as teorias e as práticas; cultiva a razão, a liberdade, a crítica rigorosa e radical, no sentido etimológico dos termos. Na busca sempre retomada da verdade e no efetivo compromisso com a liberdade, a justiça, a humanização do homem, a escola e a universidade se realizam, se justificam como instituições que cultivam a preeminência de tudo o que é humano. (Coelho, p.6, 2018)

Assim, a universidade pode ser um local de resistência à adesão à razão instrumental e a pseudoformação. Outra característica que deve ser destacada em relação a universidade, suas especificidades

Qual é a especificidade e o bem mais precioso da universidade? Ser uma instituição social constituída por diferenças internas que correspondem às diferenças dos seus objetos de trabalho, cada qual com uma lógica própria de docência e de pesquisa, ao contrário das empresas que, por força da lógica do mercado, operam como entidades homogêneas para as quais os mesmos padrões de avaliação podem ser empregados em toda a parte. (Chauí, 2001, p. 125)

Em outro texto, Chauí (2003) questiona “como foi possível passar da ideia da universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços?” (p.6). A autora comenta sobre a transformação da universidade em uma organização

a visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (Le naufrage de l'université), podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. (Chauí, 2003, p.7)

A autora segue ressaltando os prejuízos para a docência e para a pesquisa nesse formato de universidade. E aponta possíveis saídas para a construção de uma autonomia universitária.

Definir a autonomia universitária não pelo critério dos chamados “contratos de gestão”, mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa. A autonomia é entendida em três sentidos principais: a) como autonomia

institucional ou de políticas acadêmicas (autonomia em relação aos governos); b) como autonomia intelectual (autonomia em relação a credos religiosos, partidos políticos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras); c) como autonomia da gestão financeira que lhe permita destinar os recursos segundo as necessidades regionais e locais da docência e da pesquisa. Em outras palavras, a autonomia deve ser pensada, como autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial. Essa autonomia só terá sentido se: a) internamente, houver o funcionamento transparente e público das instâncias de decisão; b) externamente, as universidades realizarem, de modo público e em períodos regulares fixados, o diálogo e o debate com a sociedade civil organizada e com os agentes do Estado, tanto para oferecer a todos as informações sobre a vida universitária, como para receber críticas, sugestões e demandas vindas da sociedade e do Estado. Isso significa também que a autonomia é inseparável da elaboração da peça orçamentária anual, pois é esta que define prioridades acadêmicas de docência e pesquisa, metas teóricas e sociais, bem como as formas dos investimentos dos recursos. Para que haja autonomia com caráter público e democrático é preciso que haja discussão dos orçamentos por todos os membros da universidade, segundo o modelo do orçamento participativo. Finalmente, a autonomia universitária só será efetiva se as universidades recuperarem o poder e a iniciativa de definir suas próprias linhas de pesquisa e prioridades, em lugar de deixar-se determinar externamente pelas agências financiadoras. (Chauí, 2003, p.12)

Dessa forma, anseia-se que a universidade seja diferente de outras instituições da sociedade administrada, que operam pela lógica do mercado e do lucro e que possa, por meio do conhecimento, da autonomia e da autorreflexão crítica resistir à razão instrumental e a indústria cultura.

Chamei a atenção a que, nessa reforma universitária, misturam-se indistintamente dois temas que na verdade se contradizem e que esses pontos de vista correspondem ao mesmo tempo como muita exatidão à dicotomia a que me referia acima. De um lado, trata-se de um movimento de emancipação efetivo com o objetivo de evitar a tutela do pensamento e contrapor a formação de um poder e de uma faculdade de julgar autônoma às imposições gerais de adaptação exercidas pela sociedade e administradas pela indústria cultural. (Adorno, 2008, p. 153)

Adorno (1996) continua apostando na formação cultural, e por desdobramento fazemos aqui uma aposta na universidade como possibilidade de formação, “no entanto, é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada” (s/p). Para tanto, a educação precisa ser voltada para a formação de um pensamento que trabalhe as contradições, a autorreflexão e o pensar sobre o próprio pensamento.

2.2 Pessoas com Deficiência e Preconceito

Preconceito e razão instrumental relacionam-se uma vez que a razão instrumental coisifica os sujeitos, o que também acontece no preconceito, que, por meio do estereótipo nega a história do objeto, transformando-o em coisa.

Esse aspecto da racionalidade moderna é apresentado no desenvolvimento da pesquisa sobre a personalidade autoritária, que teve como “preocupação maior o indivíduo potencialmente fascista” (Adorno, 2019, p.71). Adorno e outros pesquisadores: Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford, buscaram compreender como as pessoas se relacionavam com as ideias totalitárias. A pesquisa foi desenvolvida nos Estados Unidos e publicada em 1950, cinco anos após o fim da Segunda Guerra Mundial. Adorno (2019) afirma que:

no momento em que a maior parte dos nossos dados foi coletada, o fascismo havia acabado de ser derrotado em guerra e, portanto, não esperávamos encontrar sujeitos que se identificassem abertamente com ele; ainda assim, não foi difícil encontrar sujeitos cujo perfil era tal que indicava que eles prontamente aceitariam o fascismo se este se tornasse um movimento social forte ou respeitável. (Adorno, 2019, p. 71)

Parte dos dados foi coletada utilizando uma escala desenvolvida pelos pesquisadores -, a Escala Fascismo (Escala F). Os sujeitos escolhidos para entrevista foram sobretudo os que tiveram baixos e altos escores na Escala do Etnocentrismo (Escala E). A partir dos resultados encontrados, Adorno (2019) destaca que: “não obstante foi possível distinguir diversos tipos de estrutura de personalidade” (p. 72).

Na apresentação da edição brasileira do trabalho de Adorno e colaboradores (2019) *Estudos sobre a Personalidade Autoritária*, Costa (2019a) afirma que embora o objeto da pesquisa fosse o antissemitismo, os resultados podem ser generalizados para se pensar o preconceito, incluindo o preconceito destinado a pessoas com deficiência. Na introdução escrita por Horkheimer, a pesquisa é apresentada como “uma obra sobre discriminação social que pretende inaugurar novos caminhos de pesquisa de significância prática, procurando modos de conter o autoritarismo” (Costa, 2019b, p.30). A pesquisa foi realizada nos Estados Unidos há mais de 80 anos, contudo, continua atual, pois o “estudo analisa a formação subjetiva nas sociedades democráticas sob a organização socioeconômica capitalista e suas contradições específicas” (Costa, 2019a, p.22). Características que incluem o Brasil e também a universidade brasileira. A obra citada acima, pode ser considerada uma das referências para o estudo do preconceito.

As pessoas com deficiência sempre existiram na história da sociedade e a relação com elas foi vivida de formas diferentes ao longo do tempo.

Atualmente vivemos o paradigma da inclusão, podemos afirmar isso em termo de políticas públicas, contudo, esse paradigma ainda não foi adotado nas prática sociais. Para chegar a este paradigma foram superados os de exclusão e de integração. Contudo, a relação entre indivíduo e sociedade é dialética, dessa forma, mesmo avançando para o paradigma da inclusão, ideias e comportamentos relativos aos outros paradigmas ainda se fazem presentes.

Conforme discutido anteriormente, as conquistas legais e de inclusão social em relação às pessoas com deficiência são recentes, datam a partir da década de 1980, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência data de 2015. Dessa forma, é possível afirmar que a discussão em relação às pessoas com deficiência é algo novo, e por isso, não é incomum encontrarmos mitos e preconceitos associados às pessoas com deficiência, como também em relação a outros alvos do preconceito como os negros e os LGBTQIA+.

O objetivo desta parte do capítulo é discutir o preconceito que tem como alvo as pessoas com deficiência à luz da Teoria Crítica da Sociedade. É importante destacar que o preconceito contra as pessoas com deficiência não foi objeto de estudos dos teóricos frankfurtianos, contudo, a partir das suas contribuições é possível pensar esse objeto na atualidade.

É importante destacar que o preconceito não é algo inato (Crochík, 2011a), não é natural, isso quer dizer que não nascemos preconceituosos. Ele é construído a partir das relações culturais e também a partir de características psicológicas de cada indivíduo, ou seja, o preconceito é manifestado de forma individual, mas é construído de forma coletiva, socialmente (Crochík, 2011a). Outro ponto a ser destacado é que o sujeito preconceituoso tende a ter vários objetos de preconceito (Crochík, 2011a). O preconceito diz mais da subjetividade do sujeito preconceituoso do que objeto alvo do preconceito. É importante destacar que não podemos localizar no objeto do preconceito a razão para o desenvolvimento do preconceito, pois isso seria culpabilizar o alvo do preconceito pelo preconceito sofrido. Adorno (2019) aponta que: “o antissemitismo não é tão dependente da natureza do objeto quanto o é dos desejos e das necessidades psicológicas do próprio sujeito” (p. 247). O mecanismo de funcionamento do antissemitismo é o mesmo do preconceito contra pessoas com deficiência, por isso é possível fazer a aproximação exposta neste trabalho.

2.2.1. Relação Sujeito, Mundo e Preconceito

A pesquisa de Adorno (2019) aponta que, para além dos elementos culturais e sociais, existem tendências de personalidade que tornam os sujeitos predispostos a desenvolverem preconceito. Mas a questão que pode ser discutida é, por que os sujeitos aderem ao preconceito?

Para compreender como acontece a psicodinâmica do sujeito preconceituoso e as influências culturais na sua formação e manifestação é necessário discutir como se dá a relação entre o sujeito e o mundo, a constituição subjetiva do indivíduo e como são as condições sociais e culturais em que ele está inserido.

Entre o verdadeiro objeto e o dado indubitável dos sentidos, entre o interior e o exterior, abre-se um abismo que o sujeito tem que vencer por sua própria conta e risco. Para refletir a coisa tal como ela é, o sujeito deve devolver-lhe mais do que dela recebe. O sujeito recria o mundo fora dele a partir dos vestígios que o mundo deixa em seus sentidos: a unidade de coisa em suas múltiplas propriedades e estados; e constitui desse modo retroativamente o ego, aprendendo a conferir uma unidade sintética, não apenas às expressões externas, mas também às impressões internas que se separa pouco a pouco daquelas. O ego é produto constante mais tardio da projeção. Num processo que só pode se efetuar com as forças desenvolvidas pela constituição fisiológica humana, ele se desenvolveu como uma função unitária e, ao mesmo tempo, excêntrica. Todavia, mesmo com o ego objetivado de maneira autônoma, ele só é o que o mundo-objeto é para ele. A profundidade interna do sujeito não consiste em nada mais senão a delicadeza e a riqueza do mundo e da percepção externa. Quando o entrelaçamento é rompido, o ego se petrifica. Quando ele se esgota, no registro positivista de dados, sem nada dar ele próprio, se reduz a um simples ponto; e se ele, idealisticamente, projeta o mundo a partir da origem insondável de si mesmo, se esgota numa obstinada repetição. Nos dois casos, ele sacrifica o espírito. (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 155)

Assim, o sujeito é formado por meio da sua relação com o objeto/mundo, recriando-o com base nos vestígios deixados em seus sentidos. Os autores citados criticam o positivismo pela negação ao sujeito e o idealismo pela negação ao objeto. Afirmam que a projeção é a forma de conhecer o mundo:

Em certo sentido, perceber é projetar. A projeção das impressões dos sentidos é um legado de nossa pré-história animal, um mecanismo para fins de proteção e obtenção de comida, o prolongamento da combatividade como que as espécies animais superiores reagem ao movimento, com prazer ou desprazer e independentemente da intenção do objeto. A projeção está automatizada nos homens, assim como as outras funções de ataque e proteção, que se tornaram reflexos. (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 154)

Dessa forma, a projeção é uma maneira do sujeito relacionar-se com o mundo. Roudinesco e Plon (1998) definem a projeção como “um modo de defesa primário (...) pelo qual o sujeito projeta num outro sujeito ou num objeto desejos que provém dele, mas cuja origem ele desconhece” (p.603). Laplanche e Pontalis (2004) acrescentam que “trata-se de uma defesa muito arcaica, que vamos encontrar particularmente na paranoia (p.374). Em relação ao preconceito, temos uma falsa projeção⁵ que anula o objeto pois o indivíduo não consegue diferenciar seus conteúdos dos do objeto. Ou seja, o sujeito preconceituoso não se relaciona com o objeto propriamente dito, mas com a projeção que faz dele, por isso a relação com a paranoia.

A paranoia é a expulsão da angústia, contudo, ela retorna em forma de ameaça. Ao lançar para fora o conteúdo paranoico a projeção é formada, “a paranoia é a sombra do conhecimento” (Horkheimer & Adorno, p. 161, 1985). O sujeito não consegue lidar em si com a angústia e agressividade, e assim joga para o mundo. Horkheimer e Adorno (1985), discutem que para

o paranoico usual, sua escolha não é livre, mas obedece às leis de sua doença. No fascismo, esse comportamento é adotado pela política, o objeto da doença é determinado realisticamente; o sistema alucinatório torna-se norma racional no mundo (...) O distúrbio está na incapacidade de o sujeito discernir no material projetado entre o que provém dele e o que é alheio. (p. 154)

Ou seja, o preconceito também acontece porque a cultura fornece elementos para tal, e o sujeito por estar imerso na irracionalidade, não consegue refletir. Ao não fazê-lo coloca em risco a falsa segurança e assim se esquivava da responsabilidade pessoal.

A pessoa com deficiência apresenta a fragilidade do corpo humano, à pessoa com predisposição ao preconceito, é psíquica e está presente na formação do eu, não conseguindo conviver com a angústia provocada pela ideia de um corpo frágil projeta na pessoa com deficiência o seu medo da fragilidade, em forma de preconceito. Assim, o antissemitismo, e o preconceito contra pessoas com deficiência, baseiam-se numa falsa projeção. O desejo de destruição é projetado sobre o inimigo escolhido, no caso a pessoa com deficiência, e assim ele é representado como inferior (Horkheimer & Adorno, 1973). Horkheimer e Adorno (1985) destacam que

⁵ É importante destacar que os frankfurtianos, baseados em Kant e também em Freud, diferenciam projeção de falsa projeção, o que não acontece com os psicanalistas.

o patológico no antissemitismo não é o comportamento projetivo enquanto tal, mas a ausência de reflexão que o caracteriza. Não conseguindo mais devolver ao objeto o que dele recebeu, o sujeito não se torna mais rico, porém, mais pobre. Ele perde a reflexão nas duas direções: como não reflete mais o objeto, ele não reflete mais sobre si e perde assim a capacidade de diferenciar. (p.156)

Assim, a falsa projeção e a falta de reflexão são tópicos importantes para a compreensão do preconceito. Por isso a educação para a reflexão e para a sensibilidade pode ajudar na dissolução do preconceito.

Crochík (2011a), ao discutir A Personalidade Autoritária, afirma que

A ênfase que os autores dão nesse trabalho é a relação que existe entre as necessidades psicológicas e a adesão à ideologia, ou seja, o estudo de características psicológicas individuais é importante, não como elemento isolado para se entender uma questão que os autores insistem ser de gênese social, mas para evidenciar como a ideologia se reproduz a partir da incorporação individual, mediada por necessidades psíquicas. (p.40)

A projeção e a identificação têm função importante na constituição psíquica do sujeito, conforme apontado em tópico anterior. Esses dois mecanismos também são fundamentais para a compreensão dos elementos psicológicos na gênese do preconceito. Horkheimer e Adorno (1985) afirmam que

o eu que projeta compulsivamente não pode projetar senão a própria infelicidade, cujos motivos se encontram dentro dele mesmo, mas dos quais encontra separado em sua falta de reflexão. Por isso os produtos da falsa projeção, os esquemas estereotipados do pensamento e da realidade, são os mesmos da desgraça. Para o ego que se afunda no abismo de sua falta de sentido, os objetos tornam-se as alegorias de sua perdição encerrando o sentido de sua própria queda. (p. 158)

O sujeito não consegue separar os seus próprios conteúdos dos conteúdos dos objetos e das outras pessoas, impossibilitando a diferenciação entre sujeito e mundo, o que se relaciona com a falsa projeção.

Segundo a teoria psicanalítica, a projeção patológica consiste substancialmente na transferência para o objeto dos impulsos socialmente condenados do sujeito. Sob pressão do superego, o ego projeta no mundo exterior, como intenções más, os impulsos agressivos que provêm do id que, por causa de sua força, constituem uma ameaça para ele próprio. Deste modo, consegue livrar-se deles como uma reação a esse mundo exterior, seja imaginariamente pela identificação com o pretense vilão, seja na realidade sob o pretexto de uma legítima defesa. (Horkheimer & Adorno, 1985, p.158)

A projeção é saudável e necessária para a constituição do sujeito, ela se torna patológica, e se relaciona ao preconceito, quando anula o objeto e por

consequência anula o próprio sujeito, uma vez que o sujeito só se faz sujeito na relação com o objeto. Neste sentido, “a tendência à falsa projeção é tão fatalmente inerente ao espírito que ela, esquema isolado da autoconservação, ameaça dominar tudo o que vai além dela: a cultura” (Horkheimer e Adorno, 1985, p.161). A tentativa de autopreservação também está relacionada com a identificação que passa a ser negada.

Outro aspecto importante da falsa projeção é a sua relação com o ódio:

a dominação só pode perdurar na medida em que os próprios dominados transformam suas aspirações em algo odioso. Eles fazem isso graças à projeção patológica, pois também o ódio leva à união com o objeto – na destruição. O ódio é o negativo da conciliação. (Horkheimer & Adorno, 1985, p.164)

Além da projeção como forma de constituição do sujeito há também a identificação. Segundo Roudinesco e Plon (1998) a identificação é um processo central na constituição do sujeito. Laplanche e Pontalis (2004) ao discutirem esse conceito, acrescentam que é um

processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações. (p.226)

A identificação é reter para si parte do objeto e com isso se formar subjetivamente. Quanto maior a possibilidade de identificação e de diferenciação, menor a predisposição ao preconceito. Por meio da identificação, é possível olhar para uma pessoa com deficiência e compartilhar de sua condição humana que nos é comum.

Outro ponto importante para compreender o desenvolvimento psíquico do preconceito é a negação do desejo e da identificação que pode ser compreendida como uma expressão de frieza, e esses aspectos afetivos relacionam-se com o preconceito como atitude. A negação da identificação está relacionada com um movimento inconsciente para não se identificar com o outro, “algo que o outro evoca que não deve ser lembrado” (Crochik, 2011a, p. 71). Isso que o outro evoca, no caso das pessoas com deficiência, pode estar relacionado com a fragilidade. A negação da identificação pode ser a tentativa de negar o reconhecimento da própria fragilidade. Esta é uma característica que não é valorizada no mundo capitalista.

Em relação às condições culturais, é possível pensar nos estereótipos, que são construídos por meio de uma explicação e racionalização sobre o alvo do preconceito. É como se o preconceituoso conseguisse construir uma justificativa sobre o seu preconceito baseado em elementos culturais e históricos e assim, naturalizar esse processo. E com isso cria os estereótipos que se expressam pelo pensamento em forma de *ticket*. A mentalidade do ticket descrita por Horkheimer e Adorno (1985, p.169):

A aparência ficou tão espessa que a possibilidade de devassá-la assumiu o caráter da alucinação. Escolher um ticket, ao contrário, significa adaptar-se a uma aparência petrificada como uma realidade e que se prolonga a perder de vistas graças a esta adaptação.

É possível pensar que o elemento cognitivo expressado por uma justificativa embasada racionalmente (como expressão da razão instrumental e do pensamento de *ticket*) geralmente é bem delimitado. E “quanto mais bem delimitado no que concerne à justificativa para sua ocorrência, está associado a movimentos coletivos, que são entendidos de forma ideológica” (Crochík, 2015, p. 34). É nessa relação empobrecida com a cultura que o estereótipo se constitui por meio da falsa projeção e da pseudoformação:

Se o indivíduo se vê impossibilitado de pensar as suas experiências por meio de instrumentos culturais que não incorporou, ele só pode desenvolver uma relação de estranheza e frieza frente à cultura. É nesse estranhamento que o faz tomar segundo seus desejos o que a cultura dispõe como objetos, ficando a consciência impedida de se desenvolver, ou ao menos, de se firmar. (Crochík, 2011a, p. 27)

Assim, essa ideologia da produção capitalista irracional oferece estereótipos para a compreensão da pessoa como deficiência, como sendo aquela que não produz lucro ou que ‘vive dos benefícios do governo’. Horkheimer e Adorno (1985) discorrem sobre o pensamento em forma de *ticket*, (mentalidade do *ticket*) que pode ser compreendido como um instrumento da sociedade administrada em que a aparência é tomada pelo todo. Assim, não há reflexão ou autocrítica, por isso é possível a aproximação com a adesão à razão instrumental, quando a razão, o pensamento, é tomado como produto da indústria cultural. Essa é uma das bases do preconceito, uma vez que o que guia o relacionamento com as pessoas é o “*ticket*” que se atribui. Assim, “o indivíduo deve renunciar à possibilidade de crítica” (Crochík, 2011a, p.28).

O *ticket* é algo que já está pronto para ser consumido, não necessita de reflexão, e é possível relacioná-lo com o que Adorno (1995a) chamou de coisificação da consciência, “no começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (p.130). Horkheimer e Adorno (1985) discutem as consequências deste processo:

As etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo. A falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração. Transferem-se grupos étnicos para outras latitudes, enviam-se indivíduos rotulados de judeus para as câmeras de gás. (p. 166)

Horkheimer e Adorno (1985) discutem que os sujeitos preconceituosos renunciam a possibilidade de crítica por renunciarem a relação com o objeto, assim “o percebido não se encontra mais presente no processo de percepção” (p.166). Ou seja, o *ticket*, é uma forma de homogeneizar, padronizar todos. Com isso atribui-se características gerais, impossibilitando a experiência.

Podemos tomar como exemplo o preconceito em relação às pessoas com deficiência. Ao longo da história, elas foram excluídas, segregadas e marginalizadas. Assim, existe um processo histórico que gera o estereótipo da pessoa com deficiência como alguém não capaz ou não adaptado à sociedade. Conforme discutido por Crochík (2011a):

no caso das pessoas com deficiência, até hoje a diferença deles em relação aos que não têm deficiência incide diretamente em termos de melhor ou pior adaptação. Se o preconceito voltado às etnias pode ser justificado pela atribuição de características naturais ao que é histórico, no caso dos indivíduos com deficiência, as falhas atribuídas a eles são mais facilmente consideradas naturais, o que não significa que, necessariamente, o sejam. (p.132)

O objeto do preconceito tem certa relação com o preconceito devido a formação do estereótipo. É possível pensar os vários tipos de preconceito, o racismo, sobre o negro, o capacitismo sobre a pessoa com deficiência, o etarismo sobre a pessoa idosa entre outros, são preconceitos diferentes entre si. O que indica que existem especificidades em cada tipo de preconceito, devido a história cultural de cada objeto do preconceito.

Outro elemento cultural relacionado ao preconceito é a ideologia da racionalidade da produção capitalista, que passa a ser voltada para o lucro e

não para as necessidades humanas, Crochík (2011a) afirma que “a racionalidade virou o fim do próprio sistema social, mas não mais um meio para que todos possam ter uma vida digna, a sociedade tornou-se irracional” (p.23). Sobre esse aspecto Horkheimer e Adorno (1985) ressaltam que

o progresso da sociedade industrial, que deveria ter eliminado como que por encanto a lei da pauperização que ela própria produzira, acaba por destruir a ideia pela qual o todo se justifica: o homem enquanto pessoa, enquanto portador da razão. (p. 168)

Essa irracionalidade contribui para o desenvolvimento do preconceito. Outro ponto importante que merece destaque é a compreensão de que uma cultura empobrecida, apropriada pela pseudoformação, afasta os indivíduos de si (Crochík, 2011a).

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada e na expansão da indústria para todas as esferas da vida social, “consolidou-se como uma sociedade de massas, cujas características principais são, do ponto de vista econômico, o crescente processo de industrialização e a produção de mercadorias” (Horkheimer e Adorno, 1985, p.176). Assim, a racionalidade econômica passa a constituir o psiquismo, por isso Crochík (2011a) aponta que

a impaciência que temos com a lentidão dos que têm deficiência revela a repulsa do domínio do tempo dos objetos sobre nós. Marx (1978) indica que com o desenvolvimento da maquinaria o homem se torna o apêndice da máquina; deve, assim, obedecer ao seu ritmo. (p.89)

Vivemos em uma sociedade administrada, irracional, pautada pelo lucro e pela competição, e esses elementos contribuem para a constituição e manutenção do preconceito. Crochík (2011b), sobre essa temática destaca que:

Uma cultura que não se apresenta de forma racional a seus membros, e que elude a própria racionalidade desses, leva à busca do sentido da vida e a explicação de suas mazelas para outros locais, que não nela própria, o que impede tanto a autorreflexão, quanto a reflexão sobre a sociedade, facilitando, assim, estereótipos e preconceitos. (p.129)

Tornar-se coisa está intimamente relacionado com a frieza que Adorno (1995a) discute no texto *Educação após Auschwitz*. Entre outros elementos, foi a frieza, a incapacidade de se identificar e se reconhecer com o outro que possibilitaram que *Auschwitz* acontecesse. A frieza é assim, uma das manifestações da barbárie. Assim, “quando as massas aceitam o *ticket*

reacionário contendo o elemento antisemita, elas obedecem a mecanismos sociais nos quais a experiência de cada um com os judeus não têm a menor importância” (Horkheimer e Adorno, 1985, p. 165). O mesmo acontece em relação às pessoas com deficiência. Ou seja, a mentalidade do *ticket*, elimina o mundo, a relação com o objeto, tornando o mundo mais simples do que ele é. Adorno (1996) afirma que “ a semicultura é defensiva: exclui os contactos que poderiam trazer à luz algo de seu caráter suspeito” (s/p).

Horkheimer e Adorno (1973) apontam que

O processo de mecanização e burocratização exige de quem se encontra submetido a ele um novo tipo de ajustamento. Para enfrentar quaisquer exigências que surgem em qualquer setor da vida, é preciso que, em certa medida, os próprios indivíduos se mecanizem e padronizem. Quanto mais enfraquece a relação entre o destino de uma pessoa e o seu juízo autônomo, quanto mais se limita a possibilidade de optar pela realização de outra coisa que não seja a inclusão em organismos e instituições onipotentes, tanto melhores são as condições daqueles indivíduos que mais rapidamente abdicam de suas opiniões pessoais e de sua própria experiência, e que concebem o mundo da forma que melhor convém à organização que decide seu porvir. (...) Não só a utilização de estereótipos e juízos de valores preestabelecidos permite que a vida se torne fácil e faz com que o interessado seja para os chefes uma pessoa digna de confiança, mas também possibilita uma orientação mais rápida da excessiva fadiga que está ligada à penetração das complexas relações da sociedade moderna. Nos estados totalitários de qualquer credo político, essa redução da consciência a uma norma fixa foi levada ao absurdo. (p.181)

Assim, a mentalidade do *ticket* é uma forma de conceber o mundo como as organizações almejam, e por isso está relacionada à pseudoformação, pois se consome os estereótipos e valores pré-estabelecidos e a consciência é reduzida a uma norma fixa.

O preconceito pode acontecer na presença do objeto ou até mesmo na sua ausência, uma vez que o estereótipo toma lugar do objeto. Adorno (2019) aponta que:

não existe um hiato simples entre experiência e estereotipia. A estereotipia é um dispositivo para se ver as coisas confortavelmente; uma vez que, no entanto, ela se alimenta de fontes inconscientes profundas, as distorções que ocorrem não podem ser corrigidas somente pelo olhar real. Em vez disso, a própria experiência é predeterminada pela estereotipia. (Adorno, 2019, p 263)

É importante destacar que a construção do estereótipo é social, é a naturalização de algo social, “as características de um povo que foram determinadas historicamente, devido à determinação social, são consideradas inerentes a ele” (Crochík, 2011a, p. 12).

Outro elemento para pensar a adesão à ideologia refere-se à necessidade de pertencimento a um determinado grupo. Freud (2011) explica que uma das maneiras de formação dos grupos acontece por meio de características em comum, possibilitando, assim, a formação de um vínculo. Tal vínculo é reforçado quando os componentes desse grupo passam a direcionar a sua agressividade aos outros grupos. Adorno, destaca que:

Para o sujeito altamente preconceituoso, a ideia de dar tal direito total para o *ingroup*, e de este não tolerar nada que não seja estreitamente “próprio”, é disseminada. (Adorno, 2019, p.258)

Assim, as diferenças entre os sujeitos e os grupos são aumentadas e, de certa forma, incentivadas, para poder garantir a diferenciação entre os grupos. A separação em *ingroups* e *outgroups* ajuda a compreender o que foi exposto. Adorno (2019) aponta que:

Foi demonstrado em capítulos anteriores que a mentalidade do sujeito preconceituoso caracteriza-se por pensar em termos de *ingroups* e *outgroups* rigidamente contrastantes. No estereótipo aqui em consideração, essa dicotomia é projetada nos próprios *outgroups*, ou pelo menos em um *outgroup* particular. Sem dúvida, isto é em parte devido à automatização do pensamento preto no branco que tende a ‘dividir em dois’ tudo o que for considerado. (p. 275)

Neste cenário, Jodelet (2020) destaca que existe uma tendência em favorecer os membros do próprio grupo, *ingroup*, em detrimento ao *outgroup*, além de maximizar a diferença entre eles. O ódio e o preconceito servem como uma cola para manter o *ingroup* unido. Assim, as pessoas com deficiência geralmente são consideradas como membro do *outgroup* e não são incluídas em tarefas do *ingroup*, como os funcionários com deficiência que trabalham na mesma empresa dos funcionários sem deficiência e não são convidados para as festas de aniversários ou *happy hour* fora da empresa.

Crochík (2011b) destaca a má formação da consciência, quando ela não se estabelece, e com isso “as normas seguidas vêm de fora, atestando o caráter de conformismo” (p. 92). Outra possibilidade de formação está relacionada a um superego mal estabelecido que “devido a sua ambivalência frente à figura paterna, cinde os afetos e coloca os desejos não consentidos pela consciência para fora de si, caracterizando a paranoia” (Crochík, 2011b, p.92).

Horkheimer e Adorno (1973) discutem que

Os caracteres totalitários sofreram, com frequência, durante a infância, graves traumas, tanto por causa de um pai excessivamente severo ou por falta de afeto, em geral; e para poderem substituir espiritualmente, repetem tudo aquilo que sofreram em outro tempo. Daí a falta de relações com os outros, a superficialidade de seus sentimentos. (p. 179)

Na formação da personalidade autoritária, dos sujeitos preconceituosos, o ódio (destinado as figuras paternas) é expulso da consciência restando na consciência o amor. Porém, o ódio reprimido tende a voltar em forma de medo e de culpa. A culpa se relaciona com uma expressão do masoquismo em que o afeto reprimido é investido no próprio sujeito. Já o medo relaciona-se com o desenvolvimento do sadismo quando esse afeto negativo se destina a outras pessoas, geralmente os membros do *outgroup*.

O preconceito também pode ser explicado a partir de uma forma de percepção do objeto, que é distorcida, o que fortalece cada vez mais o estereótipo. Assim, a relação do sujeito preconceituoso com o objeto do preconceito é pautada pela violência e não pela experiência.

2.2.2. O Preconceito como Atitude

Como foi apresentado anteriormente, o preconceito é composto por aspectos sociais (culturais) e individuais (psicológicos). Como conceituação teórica, é uma atitude. Rodrigues et al. (2015) destacam que as atitudes “se formam durante nosso processo de socialização” (p.160). Assim, com base nos estudos de Allport, Rodrigues et al. (2015) definem atitude social como

uma organização duradoura de crenças e cognições gerais, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que dispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto. (p.161)

Isso significa dizer que por ser uma atitude, o preconceito é formado por três componentes: cognitivo, afetivo e comportamental (uma tendência para a ação).

O primeiro aspecto, o componente cognitivo do preconceito está relacionado aos estereótipos, ou seja, “ para que se tenha uma atitude em relação a um objeto é necessário que se tenha uma representação cognitiva deste objeto” (Rodrigues et al., 2015, p. 161). Como foi apresentado

anteriormente, essa representação cognitiva é compreendida como estereótipo e é fornecida pela cultura.

O preconceito dirigido a pessoa com deficiência tem suas especificidades, o que o torna diferente do preconceito dirigido ao negro, por exemplo. Assim é possível afirmar que

não é possível dizer que o preconceito seja proveniente das características de seus objetos e se tampouco elas lhe são indiferentes, pode-se dizer que algo é percebido no objeto que não pertence a ele, mas às circunstâncias que o levam a agir de determinada forma. Dessa maneira, um dos elementos do preconceito seria dado pela atribuição de características, comportamentos, julgamentos inerentes ao objeto, quando não o são, o que o configuraria por uma percepção e por um entendimento distorcidos da realidade. (Crochík, 2011a, p.12)

Os estereótipos acabam sendo uma forma de classificar os objetos no mundo e com isso generalizá-los. Também relacionado ao aspecto cognitivo temos o preconceito como alucinação e como ilusão. O primeiro acontece quando se cria sobre o objeto do preconceito algo que não existe, como por exemplo, quando o sujeito preconceituoso toma como objeto do preconceito a pessoa negra e a partir da cor de pele cria explicações que não estão relacionadas com o objeto.

Já a ilusão acontece quando o sujeito preconceituoso percebe algo diferente no objeto, deformando-o, como quando acontece com as pessoas com deficiência, por exemplo, em que a deficiência é transformada em uma deformação, existe de fato uma diferença, mas o que se atribui a ela não é real. Ou seja, o sujeito preconceituoso cria objetos imaginários.

O segundo aspecto, o componente afetivo do preconceito, está relacionado aos sentimentos, “não há dúvidas de que o componente mais nitidamente característico das atitudes é o afetivo” (Rodrigues et al., 2015, p.162). São os sentimentos, as emoções, os afetos direcionados ao objeto do preconceito e que de alguma maneira estão relacionados ao entendimento (dimensão cognitiva) que se tem dele. Vamos apresentar os aspectos afetivos do preconceito à luz da teoria psicanalítica, a maioria relacionada com mecanismos de defesa do ego.

A projeção, que foi abordada em tópico anterior, pode ser considerada um mecanismo de defesa do eu, uma vez que conteúdos e afetos que não são aceitos como pertencentes a si são projetados nas vítimas, como uma expulsão.

A identificação é um processo fundamental para a constituição da subjetividade, uma vez que possibilita a individuação e a diferenciação com o outro:

A identificação também anuncia a possibilidade de em cada particular encontrar o que é universal; ao contrário da idealização, que não é acompanhada da experiência, essa experiência é fundamental para que o que é comum a todos – a possibilidade de representar diversamente o que é ser humano - seja constituído. Pois em cada particular, a diferença enuncia outra possibilidade de ser, o que fortalece a individuação e a sociedade. (Crochík, 2011a, p. 68)

Assim, quanto mais individuado for o sujeito, menor as possibilidades de ser preconceituoso, uma vez que consegue conviver com as diferenças sem sentir-se ameaçado por elas. E pode-se pensar também o contrário, que “o indivíduo que pouco se diferencia do meio pode não ter qualquer identificação com seus alvos de preconceito, tornando-os meros instrumentos para a realização de seus desejos” (Crochík, 2015, p.32).

É como se o sujeito preconceituoso se relacionasse com o alvo do preconceito como este fosse uma “prancha de *Rorschach* sobre a qual o preconceituoso projeta os seus medos” (Crochík, 2011a, p. 12), ou os seus desejos ou a sua felicidade. Assim, a pessoa com deficiência pode suscitar na pessoa sem deficiência um medo inconsciente de ter alguma limitação no corpo devido a uma deficiência.

Outro mecanismo de defesa usado pode ser a racionalização, que pode ser compreendida como “processo pelo qual o sujeito procura apresentar uma explicação coerente do ponto de vista lógico, ou aceitável do ponto de vista moral, para uma atitude, uma ação, uma ideia, um sentimento” (Laplanche e Pontalis, 2004, p. 423). Um exemplo desse mecanismo de defesa é quando professores ou colegas defendem salas a parte para as pessoas com deficiência, sob a justificativa que nesses espaços as pessoas com deficiência poderiam ter mais atenção de acordo com sua deficiência e se desenvolverem e aprenderem melhor.

Também é importante destacar a preconceito compensatório, ou seja:

O preconceito arraigado e oculto à própria pessoa que o desenvolveu pode levar à ambiguidade de sentimentos frente ao seu alvo, que deveria ser aceito, respeitado, mas que no íntimo sabe que não o é. Assim, como uma maneira de ocultar ainda mais de si mesmo essa não aceitação do outro, exagera-se a defesa do que é hostilizado, forçando a inclusão em um grupo do qual o preconceituoso julga, sem poder afirmar manifestamente, que não deveria tomar parte. (Crochík, 2011a, p.66)

Isso pode se relacionar com as pessoas com deficiência no que tange a educação inclusiva, quando professores falam que têm na sua sala de aula 30 alunos e mais dois “da inclusão”. Os alunos considerados “inclusão” são considerados alunos, mas não estão incluídos no grupo de alunos. Por outro lado, “a defesa da inclusão pode não significar a ausência do preconceito” (Crochík, 2011a, p. 67), uma vez que esta defesa pode acontecer de forma compensatória.

Outra forma afetiva que está relacionada ao preconceito e a idealização que consiste no “ processo psíquico pelo qual as qualidades e o valor do objeto são levados à perfeição” (Laplanche & Pontalis, 2004, p. 224). Nesse processo o objeto é excluído da sua realidade, e tomado de forma abstrata, assim “na idealização, os indivíduos são excluídos da própria experiência e não deixa de ser uma forma de preconceito, pois, os desejos, as fantasias, e as expectativas antecedem o contato com o outro” (Crochík, 2011a, p. 68).

Neste aspecto, a idealização pode ser negativa, como uma forma de ‘preconceito como forma de defesa ao medo do desconhecido pode ocorrer também por meio da hostilidade imediata, que é permeada por uma idealização negativa” (Crochík, 2011a, p. 69), ou seja, as pessoas com deficiência podem ser hostilizadas caso as pessoas sem deficiência não encontrem elementos para uma identificação.

A negação da identificação é também um aspecto afetivo recorrente nas relações preconceituosas, “se a identificação pode ser definida como a busca do universal no particular, a sua negação diz respeito a esse universal: o outro não é reconhecido em sua humanidade” (Crochík, 2011a, p.71). A negação da identificação está relacionada com a frieza e a exclusão do outro em termos dos afetos e a negação da experiência: “algo que o outro evoca e que não deve ser lembrado” (Crochík, 2011a, p. 71). Pensando nas pessoas com deficiência, a “frieza implicaria a pior forma de exclusão, pois se negaria a presença ao que está presente” (Crochík, 2011a, p. 72).

O último aspecto é o componente comportamental que pode ser tanto um comportamento em si quanto uma tendência ao comportamento. A tendência para a ação ou o comportamento, como último aspecto do preconceito enquanto atitude relaciona-se com os dois anteriores, cognitivo e afetivo. Enquanto comportamento, geralmente são ações hostis, ou ainda

comportamentos de segregação ou de discriminação. Contudo, é importante destacar que nem sempre o comportamento ou a ação pode ser efetivado, ou seja, o sujeito pode ser preconceituoso e não necessariamente ter ações preconceituosas. Assim, destaca-se a relevância ao investigar o preconceito, o uso de instrumentos que o avaliem de forma direta e indireta.

Em relação ao comportamento preconceituoso, tem-se a discriminação que pode ser expressada por meio de segregação ou de marginalização. O comportamento que caracteriza a marginalização é de aceitar o alvo do preconceito em alguns aspectos do grupo, contudo não o incorporando nas atividades de forma efetiva, “supõe-se que o afeto e mesmo os estereótipos sejam para protegê-lo” (Crochík, 2015, p.32).

Os resultados da pesquisa realizada por Crochík, Komatsu et al (2013) apontam que a marginalização estava presente de forma recorrente em relação aos alunos estudados. Os autores apontam que existia uma tentativa de incluir os alunos considerados em situação de inclusão, contudo, estes eram considerados inferiores “escolhendo os por último para fazer parte de um grupo de trabalho ou de uma equipe esportiva; indicando que não poderiam ter sua diferença valorizada” (Crochík, Kohatsu et al, 2013, p. 146). Os alunos considerados em situação de inclusão, em certa medida, participavam do grupo mas não eram considerados com as mesmas condições dos outros alunos. Os indicadores de marginalização observados nessa pesquisa foram: “ser julgado inferior que os outros, obediência e adaptação, fazer de conta que faz parte, provocações e dependência” (p.103). É necessário investigar se esses mesmos indicadores se repetem no contexto universitário.

Neste sentido, a pesquisa citada, é possível dar alguns exemplos de comportamentos de segregação. Por parte dos colegas, como: “de se negar atenção, de se não convidar para festas, de deixá-los sozinhos” (p.146). Já em relação aos professores: “retirar esses alunos de sala de aula para que fizessem atividades distintas das dos demais” (p.146). Os indicadores de segregação observados nessa pesquisa foram: “autossegregação, isolamento e atividades substancialmente diferenciados dos outros alunos oferecidas pelos professores” (p.89).

A pesquisa realizada por Crochík, Kohatsu e outros pesquisadores (2013) foi desenvolvida em escolas públicas e privadas com alunos do ensino

fundamental e apresenta considerações importantes sobre o processo de inclusão escolar. Aspectos observados como grau de inclusão da escola, expressões e comportamentos de segregação, marginalização e inclusão, podem também ser investigados no ensino superior.

2.2.3. Hipótese do Contato, Educação e Preconceito

Até o momento foram discutidos os elementos necessários para a compreensão do preconceito. Neste tópico será apresentada a hipótese do contato como uma possibilidade de combate ao preconceito. Somente o contato por si só não é garantia da dissolução do preconceito, já que algumas condições são necessárias, como:

frequência, diversidade, duração, o estatuto dos grupos dos membros em relação, se essa é competitiva ou cooperativa, se é de dominação ou de igualdade, se é voluntária, se é real ou artificial, o tipo de personalidade dos indivíduos e as áreas de contato. (Crochík, 2011a, p.49)

A ausência dessas condições não favorece o contato, tornando-o ineficaz, ou seja, a pessoa com deficiência estar presente na sala de aula não garante que os professores e os colegas não sejam preconceituosos com ela.

Um elemento que merece destaque são as relações competitivas, que estão presentes no mundo capitalista, no âmbito universitário compete-se por bolsas de estudos, por vagas de estágio, por indicação dos professores. Assim, é importante destacar que

só a transformação social que elimine ou, ao menos, minimize a necessidade de competição e fortaleça a cooperação é capaz de eliminar o preconceito. Assim, um dos limites importantes à tentativa de diminuição do preconceito por meio do contato é o fato de que a necessidade de dominação é imanente ao nosso sistema social. (Crochík, 2011a, p.50)

Em geral, é possível apostar no contato entre grupos diferentes, desde que as características anteriormente mencionadas estejam presentes e que os sujeitos sejam capazes de desenvolver experiências. Muitas vezes existe uma legitimação social em relação aos grupos que sofrem preconceito, em uma tentativa de manutenção de uma hierarquia social. Por outro lado, o preconceito também é manifestação individual. Os dois fatores acontecem ao mesmo tempo. Uma vez que:

os conteúdos do preconceito em relação aos diversos objetos não são semelhantes entre si. Aquilo que o preconceituoso imaginariamente percebe como sendo o deficiente físico não é o mesmo que imagina ser o deficiente mental; o estereótipo sobre o negro é distinto do estereótipo sobre o judeu. Ou seja, cada objeto suscita no preconceituoso afetos diversos relacionados a conteúdos psíquicos distintos. (Crochik, 2011b, p.14)

Crochik (2011a) aponta estudos e pesquisas acerca do preconceito, deficiência e educação inclusiva e defende que o acolhimento a pessoa com deficiência pode fortalecer os laços humanos uma vez que as pessoas possam reconhecer suas fragilidades ao identificar-se com as pessoas com deficiência.

O conceito de identificação com o mais frágil permitiria ao preconceituoso, real ou potencial, refletir sobre a sua própria fragilidade e assim fazê-lo renunciar à necessidade de sempre ter de aparentar ser forte, o que em geral leva à violência, ainda que sutil. A necessidade de ter de ser melhor do que os outros, que responde à necessidade de sobrevivência, pode ser refletida no contato com o indivíduo que tem deficiência, e assim tornar mais humano aquele que reflete. Mais do que isso, o contato com a pessoa com deficiência pode fortalecer uma das marcas da humanidade: a superação dos limites dados pela natureza; superação essa que, se pode ser visível no indivíduo - com ou sem deficiência- é sempre uma façanha coletiva. (p.54)

Esse olhar humano e diferenciado, permeado pela reflexão, pode inaugurar outras formas de relacionamento com as pessoas com deficiências no âmbito acadêmico. Embora tenha percebido que os professores universitários também aderem à razão instrumental. Resende (2005) aponta que é possível construir por meio da reflexão e da autocrítica algum otimismo quanto a essa situação. É importante destacar que a educação e o contato em condições adequadas podem contribuir para a dissolução das atitudes preconceituosas.

Ferrari e Sekkel (2007) destacam que “o preconceito é um assunto imprescindível de ser considerado ao abordar o tema da educação inclusiva.” (p. 642). Também afirmam que na medida em que os níveis de escolarização aumentam, as práticas inclusivas são mais precárias. Assim, a discussão sobre a educação inclusiva e o preconceito no ensino superior é algo importante e válido. As universidades estão recebendo alunos com deficiências recentemente, e por isso ainda estão construindo políticas para a inclusão desses alunos, é algo recente e novo também no convívio com os professores e com os demais colegas no ambiente universitário. Dessa forma é necessário

se atentar as condições materiais e os tipos de experiência que são proporcionados na universidade.

2.3 Educação Inclusiva e Experiência

O preconceito é contrário a educação inclusiva e a experiência. Neste tópico apresentamos uma discussão sobre educação inclusiva e experiência. O primeiro aspecto a ser abordado é a relação entre inclusão e exclusão, que de acordo com Sawaia (2014) é uma relação dialética. A exclusão deve ser compreendida como algo ideológico, permeada de vários aspectos e está relacionada com a injustiça social e com a racionalidade capitalista.

Compreender a relação dialética exclusão/inclusão é compreender que ambas se relacionam, e os ditos “excluídos” na verdade estão incluídos na manutenção do sistema econômico capitalista, assim “a exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro” (Sawaia, 2014, p.8). São excluídos da lógica liberal, da produção do mercado de trabalho, o que acontece com muitas pessoas com deficiência.

Todos os estudos reforçam a tese de que o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito nesse processo de inclusão social. Eles são unânimes em apontar as necessidades éticas e afetivas, em valorizar a diversidade de necessidades e sofrimentos e, conseqüentemente, em evitar o modelo único, uniformizante, nas reflexões teóricas e nas políticas públicas. (Sawaia, 2014, p.12)

A autora discute que o sofrimento causado pela exclusão é um sofrimento ético-político, ou seja, não pode ser compreendido somente no âmbito individual. O que se relaciona com o exposto anteriormente: as características sociais e culturais envolvidas no desenvolvimento do preconceito, e por consequência da exclusão. Assim é possível perceber que a exclusão é um processo complexo e multifacetado e está relacionada a questões sociais,

é um processo sutil e dialético pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (Sawaia, 2014, p. 9)

Neste processo de exclusão social, os sujeitos são privados dos seus direitos, e ainda, existe a transformação do direito em um favor, reforçando o processo de exclusão:

a cultura da tutela e do apadrinhamento, tão enraizada no cenário brasileiro, nada mais é que a ratificação da exclusão e da subalternização dos chamados beneficiários das políticas públicas. Por mais que discusemos sobre o 'direito', na prática, os serviços das diversas políticas públicas, ainda se apresentam aos excluídos e subordinados como um 'favor' das elites dominantes. (Sawaia, 2014, p. 24)

Esse ponto nos chama atenção para práticas que se propõem a serem inclusivas em relação às pessoas com deficiência, mas na verdade são feitas de uma forma assistencialista. Sawaia (2014) discute que é necessário pensarmos no processo de democratização para que com isso as práticas discriminatórias deixem de serem naturalizadas.

Dessa forma, é necessário pensar a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior como um ato democrático e político, que implique a todos os envolvidos:

a inclusão educacional de estudantes com deficiência no Ensino Superior pode oportunizar mudanças na rota da formação universitária, por provocar o encontro com a diversidade humana representada por quem vive a condição de deficiência. A comunidade acadêmica, portanto, será pressionada, diante desse encontro, a pensar a equidade na formação. (Santos, 2013, p.122)

É importante discutirmos alguns aspectos relacionados a educação inclusiva no ensino superior. O primeiro deles, apontado por Mantoan (2015), é a distinção entre integração e inclusão. Por integração a autora entende “a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência” (Mantoan, 2015, p.26). Assim, é possível fazer relação com o conceito de exclusão apresentado por Sawaia (2014). Em relação ao ensino superior não temos salas especiais para as pessoas com deficiência, mas existe o equivalente, os espaços de profissionalização das pessoas com deficiência.

Em relação a inclusão, a autora afirma que “ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular (...) implica uma mudança na perspectiva educacional” (Mantoan, 2015,

p.27). Somada a essa definição apresentamos o que (Crochík et al., 2013) destacam, que

a educação inclusiva, e mais do que ela o conceito de sociedade inclusiva, propõe a convivência entre todos os homens e entre todas as minorias para que a humanidade possa se formar por meio dessas diferenças, sem negar a necessária universalidade. (p.21)

Esse pensamento ajuda a compreender as dimensões política e democrática defendida por Sawaia (2014) ao discutir a dialética exclusão/inclusão. Crochík et al. (2013) afirmam que “defender a convivência entre todos não significa eliminar as diferenças, mas sim acentuar a possibilidade de identificação e de diferenciação (p.21)”. Nesse sentido podemos afirmar que “ a igualdade é o direito à diferença” (Kupfer et al., 2017, p.21). Isso quer dizer que

Todas as crianças devem ir à escola, na qual são tratadas como iguais, para que a partir daí possam surgir as diferenças. É preciso construir, no caso a caso, o percurso de cada criança em direção à conquista da igualdade escolar, caminho que poderá torná-la diferente das outras crianças na sua singularidade. Sem igualdade de direitos, não há respeito possível às diferenças. (Kupfer et al., 2017, p.29)

O mesmo pode ser pensando na relação com o ensino superior. E quanto mais diferenciado o sujeito se torna, menor passa a ser a predisposição ao preconceito. Esse é um dos motivos que justificam a afirmativa de que a educação inclusiva é vantajosa para todos os alunos e não somente para aqueles com deficiência. Com isso podemos pensar que a educação inclusiva pode ser uma possibilidade de experiência. Kupfer et al. (2017) afirmam que a inclusão é para todos e para cada um “o que supõe que o professor possa atribuir um lugar singular para cada um dos seus alunos” (p.19). Contudo, nas universidades, principalmente nas particulares, essa proposta é um desafio ao pensarmos salas de aula com mais de oitenta alunos.

Outro pressuposto que Kupfer et al. (2017) destacam é que “ o sucesso da inclusão depende da adaptação da escola à criança e não apenas a adaptação da criança à escola” (p. 19), esse pressuposto mostra como a inclusão pode transformar a escola, e a universidade, em lugar para todos. E é em decorrência dessa transformação que a inclusão de um aluno com deficiência pode possibilitar a inclusão de todos os alunos. Uma vez que “ garantir que uma criança em situação de inclusão frequente a escola e aí

encontre um lugar é, ao mesmo tempo, dar a toda criança a possibilidade de estar na escola, independentemente de suas diferenças particulares” (Kupfer et al., 2017, p.21). Embora a citação faça referência a escola, podemos pensar da mesma forma para o ensino superior. Ou seja, podemos concluir que “a presença de alunos em situação de inclusão contribui para a renovação da escola e para a formação ética de todos” (Kupfer et al., 2020, p. 197).

O que precisamos discutir é se a educação inclusiva possibilita uma experiência no âmbito universitário e se há a possibilidade de formação tal como foi discutida anteriormente.

Trata-se, aqui de universitários, de homens que profissionalmente se encontram, de algum modo, em íntima relação com combates espirituais, com as dúvidas e as críticas dos estudantes. Esses universitários procuram garantir, como lugar de trabalho, um meio completamente estranho, cortado dos demais e, no isolamento, exercem uma atividade limitada, cuja totalidade consiste em realizar uma universidade abstrata... Nenhum laço é criado com os outros – nem com os universitários nem com os estudantes, nem com os trabalhadores. Há quando muito, o laço do dever e da obrigação (...), mas nenhum trabalho próprio e íntimo. Apenas o sentimento do dever, derivado e limitado, que não nasce no próprio trabalho. O laço com o outro, reduzido ao dever, é uma ação realizada sem paixão (...) (Benjamin, apud, Chauí, 2001, p. 65).

Chauí (2001) retoma as palavras de Benjamin para discutir a aparente impossibilidade de experiência na universidade. Cotidianamente, a palavra experiência remete, entre outras coisas, ao tempo vivido pelas pessoas e a como isso interfere na forma como elas adquirem conhecimento sobre a vida, por exemplo. De fato, experiência refere-se a um certo acúmulo e transmissão de saber, e por isso é possível relacioná-la com a tradição, contudo essa ideia não esgota o conceito.

Em “Sobre alguns temas em Baudelaire”, Benjamin (1994) apresenta elementos importantes para a compreensão do conceito de experiência. A partir da análise da obra de Proust, Benjamin tece reflexões sobre a memória involuntária em contraponto a uma memória voluntária. A experiência relaciona-se de alguma forma com uma memória involuntária que evoca sentimentos e sensações. Segundo o autor: “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (p. 107). Ao falar em conteúdos de um passado coletivo, o autor faz referência à história, à tradição que podem ser contatos pelos objetos construídos pelos homens.

Benjamin (1994) inspira-se na psicanálise freudiana para apresentar os conceitos de choque e de vivência, que se relacionam, diretamente, com o conceito de experiência:

Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência. (p.111)

Benjamin (1994) comenta que Baudelaire utiliza da experiência do choque em sua obra. É uma tentativa de exaltar e dar vida a pessoas que foram expropriadas dos olhares dos outros, como as prostitutas, o bêbado.

Benjamin (1994) valoriza a maneira com que Baudelaire apresenta a história desses personagens por meio da poesia. Afirma que “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). Assim, é possível pensar que existe algo de formativo na forma como a história é transmitida. Ou seja, ao pensar a figura do narrador é possível compreender que existe algo da experiência na narração. E podemos aproximar o professor da figura do narrador, que pode transmitir algo mais junto ao conteúdo acadêmico.

Para compreender melhor a experiência, é importante compreender o conceito de aura. Benjamin (1994) afirma que:

Se chamamos de aura às imagens que, sediadas na *mémoire involontaire*, tendem a se agrupar em torno de um objeto de percepção, então esta aura em torno do objeto corresponde à própria experiência que se cristaliza em um objeto de uso sob a forma de exercício. (p. 137)

A experiência existe a partir do momento em que é possível ver, reconhecer e ser capturado pela aura dos objetos. Assim, o reconhecimento da aura diz de certa sensibilidade que é contrária ao imediatismo, ao tecnicismo e a frieza, que retiram a humanidade dos sujeitos e os transformam em coisas, ao seguirem a lógica econômica vigente.

Em certa medida, a aura expressa uma ideia e possibilidade de conexão:

Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. (Benjamin, 1994, p.170)

A crítica e denúncia que Benjamin (1994) faz é que na modernidade perdemos a relação com a aura devido a perda da autenticidade, “a autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico” (Benjamin, 1994, p.168). Ele faz relação com a forma em que a fotografia pode ser reproduzida, replicada, perdendo-se assim, a relação com o original. Ou seja,

O conceito de aura permite resumir essas características: o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. Generalizando, podemos, dizer que a técnica da reprodução destaca o domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única dá obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. (p.168)

Outra noção importante para compreender a aura e a experiência é a ideia do olhar:

A experiência da aura se baseia, portanto, na transferência de uma forma de reação comum na sociedade humana à relação do inanimado ou da natureza com o homem. Quem é visto, ou acredita estar sendo visto, revida o olhar. Perceber a aura de uma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar. (Benjamin, 1994, p. 139)

Assim, é possível perceber que é o olhar que humaniza as relações, é o que transmite cuidado e acolhimento o que reconhece e nos conecta com a história que os objetos guardam sobre a humanidade, a tradição. Devolver o olhar é a expressão da aura, ou seja, da experiência. É por isso que podemos afirmar que o preconceito é o oposto da experiência, o preconceito é expressado pela frieza, não existe contato, não existe olhar, uma vez que ele é transformado em um olhar que intimida ou que atravessa, passa pelo outro e assim, “não olha”. E nesse sentido, a proposta de educação inclusiva defendida neste texto, faz justamente o contrário do preconceito, propõe o olhar e resgatar a possibilidade de aura nas relações com as pessoas com deficiência, por meio de um olhar que é investido nelas.

Por isso a forma como o preconceituoso “olha” é análoga ao vidro, é algo que atravessa e não permite se deixar marcar: “não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, a que nada se fixa. É também frio e

sóbrio. Os objetos de vidro não têm aura. O vidro é o inimigo por excelência dos segredos” (Benjamin, 2018, p.88). O vidro e o aço, ao contrário da madeira por exemplo, não têm aura por não permitirem deixar vestígios, não podem ser marcados. Assim, a marca é algo importante em relação a experiência, Crochick e Crochík (2015) apontam que o professor pode possibilitar experiência à medida que deixa marcas em seus alunos, e assim é possível pensar em formação. E podemos pensar na educação inclusiva na medida que os alunos com deficiência podem marcar e serem marcados pelos que não são considerados em situação de inclusão.

A questão que se levanta é se é possível estabelecer relações formativas com o conhecimento, com os professores, com os colegas e com toda a comunidade acadêmica. Se a universidade e o ensino superior possibilitam a experiência, ou, se a experimentação do espaço acadêmico se aproxima mais com uma experiência de choque, se vagam pelo campus como Benjamin (1994) descreve as multidões londrinas do século XIX:

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 se quer. Essa indiferença brutal, esse isolamento insensível de cada indivíduo em seus interesses privados avulta tanto mais repugnantes e ofensivos quanto mais estes indivíduos se comprimem num exíguo espaço. (p.115)

A multidão e a invisibilidade que nela se encontram são fenômenos modernos, que perpassam a vivência na atualidade e nas instituições modernas. A vivência é distinta da experiência devido ao choque, ou seja, maior é o trabalho da consciência para se proteger contra os estímulos, menos incorporados à experiência, formando assim a vivência (Benjamin, 1994).

A Universidade nasce na Idade Média, entretanto da mesma forma como a arquitetura é transformada pelo vidro e o aço, apagando as marcas do passado e inaugurando a modernidade, a universidade também o é.

Bondía (2002) ao discutir o conceito de experiência, afirma que experiência está relacionada “com aquilo que nos passa, que nos acontece, o que nos toca” (p.21) e recorre a Walter Benjamin para lembrar que na modernidade a experiência tem-se perdido. O autor faz distinções importantes

em relação a experiência, a primeira delas é que experiência não é informação. É importante destacar que a formação universitária deve ser algo para além da transmissão de informação e da técnica, e sim, uma possibilidade de experiência, contudo a informação está presente na experiência, pois a experiência contém um conhecimento prévio.

Nas palavras de Walter Benjamin (2018) o “gigantesco desenvolvimento da técnica levou a que se abatesse sobre as pessoas uma forma de pobreza totalmente nova” (p.86). A informação está relacionada com o acúmulo, com a rapidez em que as informações se propagam sem o tempo para a reflexão, uma das características de uma sociedade administrada, em que a técnica fica cada vez mais em evidência. Por isso também é possível afirmar que a informação não é formação, mas é necessária a ela, pois a informação deve ser refletida.

Bondía (2002) aproxima a informação com a opinião. O sujeito moderno ao ter muitas informações sente-se capaz de opinar, tem opiniões e julgamentos sobretudo, assim, a opinião acaba sendo convertida em um imperativo (Bondía, 2002, p.22). O excesso de opinião nos distancia da experiência uma vez que impossibilita que sejam tocados por alguma coisa. Adorno (1961) propõe que a relação entre conhecimento e objeto deve incluir a historicidade do objeto, quando há a fixação no sujeito e a alienação do objeto/mundo a opinião torna-se enlouquecida. A relação entre o sujeito e objeto é dialética, caso contrário a opinião separada do objeto é mera economia de forças e alienação, ou seja, a opinião relaciona-se somente com a aparência e por isso não é experiência. As pessoas devem desenvolver o pensamento e não a opinião, pois o pensamento está relacionado a reflexão sendo contrário à opinião que se centra no sujeito.

Como discutimos em tópico anterior, o tempo livre converteu-se também em mercadoria e temos cada vez menos tempo para o ócio, o que prejudica a nossa formação. Benjamin (2018) afirma que “essa pobreza de experiência não se manifesta apenas no plano privado, mas no de toda a humanidade. Transforma-se, assim, numa espécie de nova barbárie” (p.86). Destacamos a barbárie como o oposto da formação, da experiência. Observa-se cada vez mais o aprofundamento de uma lógica instrumental na cultura contemporânea. Assim, a universidade, como parte dessa cultura, corre o risco de reproduzir o

que ela mesmo combate. Diante da impossibilidade da experiência, devido entre outros fatores, à razão instrumental, e a pseudoformação, temos o desafio de pensar em meios de minimizar as manifestações do preconceito no ensino superior e possibilitar uma educação inclusiva que contemple a experiência.

Capítulo 3: Método

O presente estudo é uma pesquisa empírica realizada com estudantes universitários da Universidade Federal de Goiás (UFG), de vários cursos e períodos. Visa investigar se os alunos que não são considerados em situação de inclusão têm atitudes preconceituosas com os alunos considerados em situação de inclusão. Para tanto, foi aplicado um questionário com dados pessoais e três escalas para avaliar o preconceito, a tendência a adesão a ideias fascistas e a atitude frente à educação inclusiva. Também investigou os alunos com deficiência, considerados em situação de inclusão que responderam a pesquisa, por meio do questionário dos dados pessoais, não foi considerado as respostas das escalas para esse grupo.

3.1 Participantes

Participaram do estudo alunos de 26 cursos de graduação das áreas: ciências humanas, artes e ciências sociais aplicadas, ciências exatas e ciências biológicas. O formulário recebeu 187 respostas, contudo, uma pessoa respondeu que não aceitava participar da pesquisa e três pessoas não responderam qual graduação cursavam, o que invalidou as respectivas respostas. Assim, temos 183 respostas válidas; as características dos participantes serão descritas a seguir. A tabela 2 traz dados sobre os alunos com e sem deficiência da amostra:

Tabela 2 - Frequência e porcentagem de alunos com e sem deficiência da amostra

Alunos de graduação	Frequência	%
Sem deficiência	174	95
Com deficiência	9	5
Total	183	100

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

As respostas das pessoas com deficiência foram consideradas na coleta de dados com a finalidade de caracterização da amostra, que é um dos objetivos desta pesquisa, mas não foram consideradas no grupo de sujeitos em que foram analisadas as respostas quanto às escalas. Ao todo, nove alunos de

graduação com deficiência responderam ao questionário. As características dos participantes com deficiência serão apresentadas nos resultados, por serem parte de um dos objetivos da pesquisa. Assim, o total de respostas que serão analisadas em relação as escalas é de 174, de alunos sem deficiência, não considerados em situação de inclusão.

A seguir apresentamos a caracterização dos estudantes universitários sem deficiência não considerados em situação de inclusão que responderam à pesquisa. A tabela 3 apresenta os dados referentes à graduação cursada pelos estudantes que responderam à pesquisa.

Tabela 3 - Frequência e porcentagem da graduação cursada pelos estudantes da amostra

Curso	Frequência	%
Direito	26	15,0
Psicologia	24	14,0
Farmácia	17	10,0
Engenharia Elétrica	9	5,2
Geografia	9	5,0
Direção de Artes	8	4,5
Engenharia Agrônômica	8	4,5
Engenharia de Alimentos	8	4,5
Química	8	4,5
Ciências Biológicas	7	4,0
Medicina	7	4,0
Administração	6	3,4
Biomedicina	5	3,0
Arquitetura e Urbanismo	4	2,3
Engenharia Mecânica	4	2,3
Medicina Veterinária	4	2,3
História	4	2,3
Ciências Ambientais	3	1,7
Ciências Contábeis	3	1,7
Engenharia da Computação	3	1,7
Música	2	1,1
Ciências Sociais	1	0,6
Jornalismo	1	0,6
Letras	1	0,6
Musicoterapia	1	0,6
Relações Públicas	1	0,6
Total	174	100,0

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Os dados dispostos na tabela 3 descrevem a amostra, que consiste em alunos sem deficiência atualmente matriculados em cursos de graduação na Universidade Federal de Goiás. Uma das questões da pesquisa indagou sobre

o curso que esses estudantes frequentam, visando identificar a área de conhecimento na qual estão matriculados. Essa pergunta foi realizada para poder contemplar um dos objetivos da pesquisa, que é realizar comparações com base nas diferentes áreas de conhecimento.

A partir da frequência de respostas dos estudantes, quanto à graduação que cursam, é possível observar uma variedade de cursos, no total 26, e que boa parte das respostas está nos cursos de Direito (n=26, 15%) e de Psicologia (n=24, 14%). É importante ressaltar que o convite para participar da pesquisa foi enviado para todas as coordenações de todos os cursos da Universidade Federal de Goiás, e só responderam os cursos que constam na tabela 3. Ressaltamos que a coleta de dados foi realizada de forma online durante a pandemia.

Para possibilitar a comparação entre as áreas do conhecimento, a tabela 3 foi dividida em três tabelas (tabela 3a, tabela 3b e tabela 3c), cada uma com os cursos de suas respectivas áreas. A tabela 3a apresenta os cursos da área de humanas.

Tabela 3a - Frequência e proporção dos cursos da área de humanas

Humanas, Artes e Sociais Aplicadas	Frequência	Proporção
Direito	26	0,29
Psicologia	24	0,27
Geografia	9	0,10
Direção de artes	8	0,09
Administração	6	0,06
Administração	6	0,06
Arquitetura e Urbanismo	4	0,04
História	4	0,04
Música	2	0,02
Ciências Sociais	1	0,01
Jornalismo	1	0,01
Letras	1	0,01
Musicoterapia	1	0,01
Relações Públicas	1	0,01
Total	88	1

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

É importante ressaltar que dentro da categoria nominada, área das ciências humanas, estão os cursos das ciências humanas, artes e ciências sociais aplicadas. A área de ciências humanas, conta com 13 cursos diferentes.

Os cursos mais frequentes dos participantes são Direito (n=26, 0,29) e Psicologia (n=24, 0,27).

A tabela 3b traz os dados referentes aos cursos da área das ciências biológicas.

Tabela 3b - Frequência e proporção dos cursos da área de biológicas

Biológicas	Frequência	Proporção
Farmácia	17	0,42
Ciências Biológicas	7	0,17
Medicina	7	0,17
Biomedicina	5	0,12
Medicina Veterinária	4	0,10
Total	40	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A área de ciências biológicas conta com 5 cursos e com 40 respostas. A maior frequência das respostas foi do curso de Farmácia (n=17, 0,42) seguidos dos cursos de Ciências Biológicas e Medicina, ambos com (n=7, 0,17). A tabela 3c apresenta os dados dos cursos da área das ciências exatas.

Tabela 3c - Frequência e proporção dos cursos da área de exatas

Exatas	Frequência	Proporção
Engenharia Elétrica	9	0,19
Engenharia de Alimentos	8	0,17
Química	8	0,17
Engenharia Agrônômica	8	0,17
Engenharia Mecânica	4	0,08
Ciências Ambientais	3	0,06
Ciências Contábeis	3	0,06
Engenharia da computação	3	0,06
Total	46	1

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A área de ciências exatas conta com oito cursos e com 46 respostas. A maior frequência das respostas foi do curso de Engenharia Elétrica (n=9, 0,19) seguidos dos cursos de Engenharia Agrônômica, Engenharia de Alimentos e Química, todos com (n=8, 0,17).

Para conhecer melhor a amostra e para cumprir um dos objetivos específicos, foi perguntado o período que o estudante está cursando, dado apresentado na tabela 4.

Tabela 4 - Frequência e porcentagem dos períodos cursados pelos estudantes

Período	Frequência	%
Primeiro	45	25,8
Sétimo	27	15,5
Quinto	25	14,4
Nono	24	13,8
Terceiro	22	12,6
Oitavo	8	4,6
Sexto	7	4
Décimo	6	3,5
Segundo	6	3,5
Quarto	4	2,3
Total	174	100

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Em relação ao período cursado a maior frequência (n=45, 25,8%) dos alunos está no primeiro período. Essa pergunta é relevante para além da caracterização da amostra, uma vez que se relaciona com o terceiro objetivo específico da tese. A tabela 5 apresenta a frequência e a porcentagem dos sujeitos por faixa etária.

Tabela 5 - Frequência e porcentagem da faixa etária dos estudantes

Idade	Frequência	%
18 anos a 25 anos	145	83,3
26 a 35 anos	18	10,3
36 a 45 anos	6	3,5
46 a 55 anos	3	1,7
56 a 65anos	2	1,2
Total	174	100

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Em relação à faixa etária, foi perguntado a idade do estudante em uma questão fechada, em que era possível marcar a faixa etária. A maioria (n = 145, 83,3%) dos estudantes que respondeu ao questionário é de jovens adultos, de

18 a 25 anos. A tabela 6 apresenta os dados sobre o gênero dos estudantes que responderam à pesquisa.

Tabela 6 - Gênero dos estudantes

Gênero	Frequência	%
Feminino cisgênero	102	58,6
Masculino cisgênero	63	36,2
Outros	9	5,2
Total	174	100

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A pergunta sobre gênero buscou identificar o gênero dos estudantes que participaram da pesquisa. A maioria é feminino cisgênero (quando a pessoa se identifica com o gênero que lhe foi atribuído socialmente, no nascimento ou antes) (n= 102, 58,6%) Seguido de masculino cisgênero (n= 63, 36,2%).

Embora a presente pesquisa discuta a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, julgamos importante o questionário ser o mais inclusivo possível, assim, a pergunta: “Qual o seu gênero?” contou com mais opções de respostas e com a possibilidade de o sujeito assinalar a opção “outros” e especificar a sua identidade de gênero.

Dessa forma, agrupamos na opção “outros” as seguintes respostas: feminino transgênero (n=2), gênero fluído (n=2), masculino transgênero (n=1), mulher não-binário (n=1), não binário (n=1), Sexo feminino, abolicionista de gênero (n=1) e transgênero não-binário (n=1). Embora o grupo outros apresente uma porcentagem baixa (n=9, 5,2%) é um avanço qualitativo ao percebermos que dentro da nossa amostra três pessoas transgêneras responderam ao questionário, portanto, estão no ensino superior, em um dos países em que essa população não costuma concluir o ensino básico. A tabela 7 apresenta os dados sobre a orientação sexual dos estudantes que responderam à pesquisa.

Tabela 7 - Orientação sexual dos estudantes

Orientação Sexual	Frequência	%
Heterossexual	114	65,5
Bissexual	39	22,4
Homossexual	12	6,9
Outros	9	5,2
Total	174	100

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Sobre a pergunta acerca da orientação sexual dos sujeitos da pesquisa, foi adotada a mesma metodologia da questão anterior: especificou-se algumas orientações, as mais comuns, e foi disponibilizado um espaço para o participante especificar a sua orientação sexual não contemplada nas opções apresentadas. Dessa forma, agrupamos na opção “outros” (n=9, 5,2%) as seguintes respostas: assexual (n=2), demissexual (n=1), pansexual (n=2) e prefiro não dizer (n=4). A maior prevalência de respostas foi de pessoas heterossexuais (n=144, 65,5%), seguida de bissexuais (n=39, 22,4%) e de homossexuais (n=12, 6,9%).

Sobre o estado civil dos participantes da pesquisa, a maioria é solteira (n=150, 86,2%) seguidos de casados (n=16, 9,2%). Neste item também disponibilizamos a opção “outros” (n=8, 4,6%) para o sujeito preencher de acordo com seu estado civil. Assim, a categoria “outros” engloba: namorando/moro com namorado (n=2), separado/divorciado (n=1) e união estável (n=5). A tabela 8 apresenta os dados sobre a orientação religiosa dos estudantes que responderam à pesquisa.

Tabela 8 - Orientação religiosa dos estudantes

Religião/crença religiosa	Frequência	%
Não tenho religião, mas acredito em Deus	38	21,8
Católico	35	20,1
Ateu	31	17,8
Evangélico	30	17,2
Agnóstico	18	10,4
Espírita	13	7,5
Outros	9	5,2
Total	174	100

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Em relação à caracterização da amostra quanto à religião, pode-se observar uma variedade de respostas. Na categoria “outros” (n=9, 5,2%) foi incluído: Wicca (n=1), Umbandista (n=2), Candomblecista (n=2), Adventistas (n=1), Teísta (n=1) e Budista (n=2).

Em relação à raça e etnia a maioria da amostra se considera branca (n=90, 52%) seguido de pardos (n=61, 35%). A escolha das categorias seguiu a utilizada pelo IBGE. A tabela 9 mostra o tipo de escola que os estudantes predominantemente cursaram.

Tabela 9 - Frequência e porcentagem do tipo de escola em que estudou

Durante a sua vida escolar, você estudou predominantemente, em:	Frequência	%
Escola particular	87	50,0
Escola pública	76	43,7
Escola confessional/ conveniada	11	6,3
Total	174	100

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Sobre o tipo de ensino cursado a maior parte (n=87, 50%) estudou em escola particular, contudo a diferença para a escola pública é pequena, apenas 6,3%. A tabela 10 apresenta os dados socioeconômicos da amostra.

Tabela 10 - Frequência e porcentagem socioeconômica da amostra

Classe Econômica	Frequência	%
C1	47	27,1
B2	45	25,8
B1	39	22,4
A	24	13,8
C2	16	9,2
DE	3	1,7
Total	174	100

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Para investigar a classe econômica dos sujeitos, foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil da Associação Brasileira de empresas de pesquisa - ABEP (2019). A maior frequência dos participantes se situa na classe C1 (n=47, 27,1%) seguido de B2 (n=45, 22,4%).

De acordo com o critério de classificação econômica Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – (ABEP, 2019) as estimativas para renda média domiciliar para os estratos do Critério Brasil:

A experiência mostra que a variância observada para as respostas à pergunta de renda é elevada, com sobreposições importantes nas rendas entre as classes. Isso significa que a pergunta de renda não é um estimador eficiente de nível socioeconômico e não substitui ou complementa o questionário sugerido abaixo. O objetivo da divulgação dessas informações é oferecer uma ideia de característica dos estratos socioeconômicos resultantes da aplicação do Critério Brasil. (ABEP, 2019, p.3)

A tabela 11 apresenta o Estrato Socioeconômico e renda média domiciliar da amostra dos estudantes.

Tabela 11 - Estrato Socioeconômico e renda média domiciliar

Estrato Sócio Econômico	Renda média domiciliar
A	R\$ 22.716,9
B1	R\$ 10.427,7
B2	R\$ 5.449,6
C1	R\$ 3.042,4
C2	R\$ 1.805,9
DE	R\$ 813,0

Fonte: ABEP, 2019, p.3

Considerando que em 2022 o salário-mínimo é R\$1.212,00, a classe DE está abaixo do valor estipulado como mínimo. A maioria dos participantes está na classe C1 o que corresponde a renda familiar de R\$3.042,47 o que equivale a 2,5 salários-mínimos.

Foi possível perceber que a maioria dos sujeitos da pesquisa (n= 163, 93,7%) reside no estado de Goiás, porém há alunos em outros estados. Também foi questionado em qual cidade o estudante reside, e os dados mostram que a maioria mora na capital, Goiânia (n=112, 64,4%).

3.2 Instrumentos

A seguir serão apresentados os instrumentos que foram utilizados na pesquisa e seus dados psicométricos, tanto na fase de testagem (pesquisa piloto) como na aplicação propriamente dita. Apresenta-se a comparação

estatística dos instrumentos nas duas fases e o que foi necessário alterar (da pesquisa piloto para a pesquisa propriamente dita).

3.2.1 Questionário de Dados Pessoais

Este instrumento tem como objetivo coletar dados para caracterizar a amostra de forma geral, idade, gênero, orientação sexual, renda, religião, se a pessoa se considera em situação de inclusão, se convive ou conviveu com pessoas com deficiência na família ou círculo social e histórico escolar anterior ao ingresso na universidade. Busca conhecer também o nível socioeconômico de cada aluno, a partir do Critério de Classificação Econômico do Brasil (ABEP, 2019).

Em pesquisa realizada por Crochick e Crochík (2017) utilizou esse instrumento para a caracterização da amostra dos alunos que participaram da pesquisa. O presente instrumento foi elaborado a partir do referido instrumento (Crochick e Crochík, 2017), contudo, foi ampliado com mais precisão, visto que no estudo citado, os sujeitos eram alunos do nono ano do ensino fundamental e a presente pesquisa tem como sujeitos estudantes universitários. Assim foi realizada a inserção de mais perguntas para poder caracterizar a amostra com mais especificidade. As alterações realizadas foram: ampliação dos campos de respostas para a pergunta sobre gênero, inserção de perguntas sobre orientação sexual, se possui alguma deficiência, se convive ou conviveu com pessoa com deficiência e se teve ao longo da vida escolar algum colega de escola com deficiência. Os resultados destes instrumentos foram apresentados na seção sujeitos. O instrumento pode ser conferido na íntegra no anexo A.

3.2.2 Escala do Fascismo – Escala F

Este instrumento foi utilizado na pesquisa desenvolvida por Crochick e Crochík (2017) e pesquisas anteriores. É a tradução, feita por Crochick, com algumas adaptações do instrumento desenvolvido por Adorno, Frenkel-, Brunswik, Levinson e Sanford, para a pesquisa da Personalidade Autoritária Adorno (2019). Essa escala adaptada conta com 27 itens do tipo Likert. Cada

item é uma frase afirmativa em que o participante deverá indicar quanto discorda ou concorda com a afirmação. A pontuação vai de 1 (discorda completamente) até 6 (concorda completamente). Assim, existem seis possibilidades de resposta, é importante destacar que essa escala Likert não conta com o ponto zero. Esse instrumento é uma medida indireta do preconceito e verifica o grau de autoritarismo e tendência antidemocrática dos alunos, por ser uma “indagação indireta, procurando, dessa maneira, burlar as resistências que seriam levantadas por uma indagação direta” (Adorno, 1995b, p.251). As respostas que concordam com a afirmação exposta são mais pontuadas e quanto maior o score da escala, maior o grau de adesão ao fascismo.

O fundamento teórico dessa pesquisa residia no pressuposto de que um conjunto de características relacionadas entre si poderia indicar o potencial autoritário. A escala F leva em consideração nove variáveis: convencionalismo, submissão à autoridade, mania agressiva de autoridade, defesa contra a introspecção, superstição e estereotipia, autoridade, destrutibilidade, projeção e sexualidade. (Adorno, 1995b, p.251)

A escala F pode ser conferida na íntegra no anexo B. A tabela 12 apresenta os dados estatísticos da escala F nas aplicações piloto e na pesquisa. As informações sobre a aplicação piloto serão apresentadas em decorrer do texto no item procedimento de coleta de dados. A tabela 12 apresenta o coeficiente de Alfa de Cronbach, média e desvio padrão para a escala F:

Tabela 12 - Alfa de Cronbach, Média, Desvio Padrão para a Escala F

Estatística Descritiva	Escala F teste	Escala F aplicação
Alfa de Cronbach	0,9	0,9
Média	2,4	2,5
Desvio Padrão	,81	1,5
N	42	174

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Em relação à análise estatística é possível afirmar que o coeficiente de Alfa de Cronbach (0,90) tanto no teste do instrumento quanto na aplicação, obteve um valor alto. O instrumento apresentou média adequada e o desvio padrão baixo, é possível perceber que essa escala continua com alta precisão, apesar de ter sido elaborada na década de 1940. Não foi necessário alterar

nenhum item desta escala. No anexo C é apresentado a correlação dos itens da escala F com o escore total.

3.2.3 Escala de Manifestação do Preconceito – Escala P

Essa escala foi desenvolvida por Crochick juntamente com Ricardo Casco, tem como referência a Escala de Antissemitismo e a Escala de Etnocentrismo, elaboradas por Adorno (2019) para o estudo da personalidade autoritária. A escala contou inicialmente com 48 itens que investigam o preconceito que tem como alvo questões em relação à etnia: judeus e negros e a deficiência: física e intelectual. Os 48 itens foram organizados em 12 itens para cada alvo: judeu, negro, deficiente físico e deficiente intelectual. A organização dessa escala é semelhante à da escala F, descrita anteriormente, formato Likert, com variação entre discordo completamente e concordo completamente (Crochick, 2005). Contudo, como a presente pesquisa tem interesse em outros alvos do preconceito e sobretudo pessoas com deficiência, consideraremos uma versão reduzida da escala de Manifestação do Preconceito que foi adaptada para pesquisa realizada por (Crochick, 2011a), à qual acrescentamos outros itens, conforme será descrito mais adiante no texto.

A versão reduzida conta com 25 itens com seis itens para os alvos judeus, negros e pessoa com deficiência intelectual e sete para pessoa com deficiência física. A presente tese apresenta a ampliação deste instrumento. A escala P é ampliada quanto ao grupo de pessoas com deficiência para acrescentar o grupo de pessoas cegas e surdas (com seis itens cada um), uma vez que o objeto da presente pesquisa se refere a pessoas com deficiência, sentiu-se a necessidade de especificar melhor os itens em relação a isso.

Para poder ampliar as questões sobre grupo das pessoas com deficiências, foi utilizado com referência o trabalho de (Stelle & Strieichen, 2013) em que discutiram os principais mitos sobre os surdos e a língua de sinais e (Nunes & Lomônaco, 2010) em que apresentam os preconceitos enfrentados pelos alunos cegos, além de situações cotidianas em que o preconceito em relação a esses sujeitos é explícito. As alterações realizadas foram o acréscimo de um bloco de questões sobre deficiência visual e um sobre deficiência auditiva, sendo elas, respectivamente:

Preconceito em relação a pessoas com deficiência visual e cegos

- I. O maior desejo de uma pessoa cega é enxergar.
- II. Pessoas cegas naturalmente têm o sentido da audição mais desenvolvido.
- III. A pessoa cega se desenvolve em um âmbito muito mais espiritualista do que materialista pelo fato dela não concretizar o que ela vê.
- IV. Uma pessoa cega não tem condições de exercer profissões mais complexas como medicina ou engenharia.
- V. Pais cegos não têm condições de oferecerem cuidados básicos a bebês e crianças pequenas.
- VI. Por questões de higiene, deveria ser proibido o acesso do cão guia em lugares como praias e piscinas.

Preconceito em relação a pessoas surdas

- a. As pessoas surdas, em geral, não conseguem se fazer entender.
- b. Pais surdos, em geral, são negligentes quanto ao cuidado de bebês por não escutarem eles chorando.
- c. Não ofertaria uma vaga de emprego a uma pessoa surda, por aumentar os gastos da empresa pela contratação de um intérprete.
- d. Os surdos devem ter escolas especiais para educá-los, para poderem usar Língua de Sinais entre si.
- e. É natural que as pessoas surdas sejam também mudas.
- f. Não é recomendado comentar segredos ou coisa íntimas perto de pessoas surdas por elas serem capazes de fazer leitura labial

A escala P pode ser conferida na íntegra no anexo D. A tabela 13 apresenta os dados estatísticos encontrados na aplicação teste do instrumento e na aplicação propriamente dita:

Tabela 13 - Alfa de Cronbach, Média, Desvio Padrão para a Escala P

Estadística Descritiva	Escala P (Teste)	Escala P (Aplicação)
Alfa de Cronbach	0,83	0,93
Média	1,67	1,74
Desvio Padrão	,39	1,28
N	42	174

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A análise da tabela 13 mostra que o Alfa de Cronbach aumentou de 0,83 para 0,93, mostrando a validade interna dos itens da escala, o que é importante ser ressaltado uma vez que esta escala teve acréscimo de 12 itens.

Por meio da análise fatorial, com o método do componente principal [KMO=0,884; $\lambda^2(435)=3068.793$, $p<0.00$], e rotação Varimax, foram encontrados seis fatores que explicam 64.54% da variância total. Sendo o primeiro considerado fator geral do preconceito com Alfa de Cronbach $\alpha=0.923$. Os demais fatores foram considerados fatores específicos do preconceito. Sendo eles, fator 02: incômodo pela presença e pela dificuldade de comunicação, com $\alpha=0.825$, fator 03: compensação da deficiência com $\alpha=0.769$, fator 04: adaptação, com $\alpha=0.735$, fator 05: segregação, com $\alpha=0.759$ e fator 06: repulsa a possibilidade da deficiência com $\alpha=0.759$. Os fatores são apresentados a seguir. O primeiro fator, apresentado na tabela 14, traz itens que se relacionam com um fator geral acerca do preconceito com os respectivos itens e carga fatorial.

Tabela 14 - Fator geral do preconceito (Fator 1p)

Item	Carga fatorial
Os negros têm uma tendência natural para o desporto e para a música, por isso exercem melhor esses tipos de atividades do que atividades intelectuais e administrativas.	0.79
Por questões de higiene, deveria ser proibido o acesso do cão guia, que acompanha pessoas cegas, em lugares como praias e piscinas.	0.77
A pessoa com deficiência física, na maioria das vezes, incomoda-me, pois lembra a imperfeição humana	0,76
Pais surdos, em geral, são negligentes quanto ao cuidado de bebês por não escutarem eles chorando.	0.74
Teria receio de colocar os meus filhos em escolas que aceitam crianças com deficiência intelectual, pois estas crianças são imprevisíveis.	0.74
Não ofertaria uma vaga de emprego a uma pessoa surda, por aumentar os gastos da empresa pela contratação de um intérprete.	0.71
Os brancos conseguem, em geral, obter melhores empregos do que os negros, pois são mais disciplinados quanto às regras estabelecidas pelas empresas	0.66
Difícilmente uma pessoa com deficiência intelectual poderá trazer alguma contribuição à sociedade.	0.62
Os negros, geralmente, são menos preocupados com o trabalho do que as outras pessoas.	0.61
Pais cegos não têm condições de oferecerem cuidados básicos a bebês e crianças pequenas	0.55

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A tabela 15 apresenta o fator: incômodo pela presença e pela dificuldade de comunicação, todos os itens com carga fatorial superior a 0,60.

Tabela 15 - Fator: incômodo pela presença e pela dificuldade de comunicação (Fator 2p)

Item	Carga Fatorial
As pessoas surdas, em geral, não conseguem se fazer entender.	0.66
Para preservar melhor a cultura negra, talvez fosse interessante repensar os casamentos mistos.	0.65
As pessoas com deficiência intelectual devem ter escolas especiais para educá-los, pois em escolas regulares atrapalham a aprendizagem dos que não são deficientes.	0.63
As pessoas com deficiência intelectual, em geral, não conseguem se fazer entender.	0.60

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A tabela 16 apresenta o fator compensação da deficiência, todos os itens com carga fatorial superior a 0,60 e os dois primeiros superiores a 0,70. É interessante perceber que os itens relacionam as deficiências: física, auditiva e visual, não apresentando distinção entre elas.

Tabela 16 - *Compensação da deficiência (Fator 3p)*

Item	Carga Fatorial
Em geral, as pessoas com deficiência física tentam compensar à sua deficiência sobressaindo nas atividades intelectuais.	0.74
Pessoas cegas naturalmente têm o sentido da audição mais desenvolvido.	0.73
É natural que as pessoas surdas sejam também mudas.	0.67
O maior desejo de uma pessoa cega é enxergar.	0.65
A pessoa cega se desenvolve em um âmbito muito mais espiritualista do que materialista pelo fato dela não concretizar o que ela vê.	0.61

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A tabela 17 apresenta dados do fator referente à adaptação. Como os alvos do preconceito devem se adaptar em relação ao comportamento diante da sociedade e assim descaracterizar-se do que é específico da cultura judaica ou negra, por exemplo. Todos os itens com carga fatorial superior a 0,60.

Tabela 17 - *Adaptação (Fator 4p)*

Item	Carga Fatorial
Os judeus, com exceções, parecem preferir um modo de vida luxuoso, extravagante e sensual.	0.76
As escolas judaicas deveriam dar menos ênfase ao judaísmo e mais atenção a valores como o de solidariedade.	0.67
Não é recomendado comentar segredos ou coisa íntimas perto de pessoas surdas por elas serem capazes de fazer leitura labial.	0.61
Numa sociedade democrática, os negros deveriam comportar-se como a maioria dos brancos.	0.59

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Na tabela 18 é possível observar o fator segregação, o que pode demonstrar a parte comportamental do preconceito, na forma de separação do alvo do preconceito em relação as demais pessoas. É interessante perceber que só foram correlacionados itens que se referem a pessoas com deficiência. Todos os itens com carga fatorial superior a 0,69.

Tabela 18 - *Segregação (Fator 5p)*

Item	Carga Fatorial
Seria melhor para todos que as pessoas com deficiência intelectual tivessem espaços próprios de convivência, onde ficariam mais à vontade para se expressar e trocar experiências.	0.77
Os surdos devem ter escolas especiais para educá-los, para poderem usar Língua de Sinais entre si.	0.74
Para a própria felicidade das pessoas com deficiência física é importante que haja escolas especiais, trabalhos específicos e formas de lazer que permitam agrupá-los.	0.69

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A tabela 19 apresenta como fator específico a repulsa à possibilidade da deficiência.

Tabela 19 - Repulsa à possibilidade da deficiência (Fator 6p)

Item	Carga Fatorial
O avanço da medicina com os seus métodos de detectar imperfeições nos fetos é importante, pois impede o nascimento de pessoas com deficiência intelectual.	0.86
O avanço da medicina com seus métodos de detectar imperfeições no feto é importante, pois impede o nascimento de pessoas com defeitos físicos	0.82
Prefiro não ter filhos a ter um filho com deficiência física	0.57

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

No anexo E é apresentado a correlação dos itens da escala P com o escore total.

3.2.4 Escala de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva - Escala E

Essa escala é composta por 11 itens que buscam verificar as atitudes em relação à educação inclusiva. Como as anteriores, é uma escala do tipo Likert e possui itens invertidos, sendo eles: os números 2, 4, 5 e 9. Essa escala foi utilizada em estudos como o de (Crochík, 2011a). As alterações realizadas foram a substituição de termos que remetem ao ensino fundamental por termos que remetem ao ensino superior como: graduação, curso superior, universidade, estudantes universitários. A tabela 20 apresenta os dados estatísticos encontrados na aplicação teste do instrumento e na aplicação:

Tabela 20 - Alfa de Cronbach, Média, Desvio Padrão para a Escala E

Estadística Descritiva	Escala E (Teste)	Escala E (Aplicação)
Alfa de Cronbach	0,67	0,72
Média	2,23	2,15
Desvio Padrão	,68	1,28
N	42	174

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A análise dos dados da tabela 20 permite perceber que o Alfa de Cronbach aumentou, indicando maior consistência interna da escala. Isso aconteceu uma vez que foi necessária a reescrita de alguns itens. A tabela 21 mostra os itens reescritos da escala E.

Tabela 21 - Itens reescritos da escala E

Item - teste	Item - Aplicação
3E - Numa sala de aula regular de cursos de graduação, deve haver poucos alunos com deficiência	Deve haver poucos alunos com deficiência nos cursos de graduação nas Universidades.
8 E - Nos cursos de graduação, os alunos com deficiência devem estudar em ambientes separados dos outros alunos	Nos cursos de graduação, os alunos com deficiência devem estudar em salas especiais, separados dos outros alunos.
9 E * - Sou favorável à inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares nos cursos de graduação	Sou favorável à inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação nas Universidades.

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A escala E pode ser conferida na íntegra no anexo F. Por meio da análise fatorial, com o método do componente principal [$KMO=0,770$; $\lambda_2(55)=369,276$, $p<0.00$], e rotação Varimax, foram encontrados dois fatores que explicam 42,528% da variância total.

Utilizando-se o Alpha de Cronbach nos componentes extraídos obteve-se: fator 01 (atitudes negativas perante a educação inclusiva) = $\alpha=0.706$, fator 02 (atitudes positivas perante a educação inclusiva) $\alpha=0,616$.

Conforme mencionado, a análise fatorial da escala E apresenta dois fatores, o primeiro, atitudes negativas perante a educação inclusiva, com todos os itens com carga fatorial superior a 0,52, pode ser observado na tabela 22.

Tabela 22 - Atitudes negativas perante a educação inclusiva (Fator 1e)

Item	Carga Fatorial
O ritmo mais rápido dos alunos sem deficiência prejudica o aprendizado dos alunos com deficiência, quando estudam conjuntamente em graduações no ensino superior	0.73
Os alunos com deficiência, no ensino superior inclusivo, sentem-se desmotivados, em sala de aula, por não conseguirem acompanhar o ritmo de outros alunos.	0.71
No ensino superior inclusivo, os alunos sem deficiência apresentam comportamentos inadequados ao se identificarem com alunos com deficiência.	0.61
Nos cursos de graduação, os alunos com deficiência devem estudar em ambientes separados dos outros alunos	0.61
O professor precisa recorrer a um especialista para ensinar alunos com deficiência em sala de aula regular nos cursos de graduação	0.53
A convivência, em sala de aula, no ensino superior, com alunos com deficiência pode gerar um sentimento de superioridade nos alunos sem essa deficiência.	0.52

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A tabela 23 apresenta as atitudes positivas perante a educação inclusiva. Todos os itens com carga fatorial superior a 0,50.

Tabela 23 - Atitudes positivas perante a educação inclusiva (Fator 2e)

Item	Carga Fatorial
No ensino superior inclusivo, a maior atenção que os alunos com deficiência necessitam do professor não é prejudicial ao aprendizado dos outros alunos.	0.80
O comportamento dos alunos com deficiência, no ensino superior inclusivo, não atrapalha a concentração dos outros alunos.	0.76
No ensino superior integrado/inclusivo, o ritmo mais lento dos alunos com deficiência não prejudica o aprendizado dos outros alunos.	0.55
Sou favorável à inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares nos cursos de graduação.	0.50

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

No anexo G é apresentado a correlação dos itens da escala E com o escore total. Como mencionado anteriormente, a escala E conta com quatro itens invertidos sendo eles as questões 2, 4, 5 e 9, marcadas na escala com um asterisco. A pontuação desses itens foi organizada manualmente, onde o sujeito pontuou 1, mudamos para 6, onde pontuou 2, mudamos para 5, e assim

por diante, depois de realizada essas alterações foi possível fazer os cálculos apresentados.

3.3 Procedimento de Coleta de Dados

A pesquisa começou a ser desenhada em 2018 com o ingresso da pesquisadora no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo. A coleta de dados estava prevista para ser iniciada em 2020, após o exame de qualificação. O desenho da pesquisa previa que os dados fossem coletados presencialmente em cursos e períodos específicos. Contudo, como sabemos e vivenciamos, o ano de 2020 e os anos seguintes foram acometidos pela pandemia ocasionada pela COVID 19, realidade esta que impôs impossibilidade do desenvolvimento da pesquisa conforme tinha sido proposta.

Assim, foi necessário reelaborar a pesquisa, chegando ao formato aqui apresentado. A pesquisa que seria presencialmente em cursos e períodos específicos tomou forma *online* e ampliou-se para todos os cursos e períodos da Universidade Federal de Goiás, na tentativa de alcançar o maior número de participantes possível.

Antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, foi realizado um teste dos instrumentos no período de 23/05/2021 a 28/05/2021, utilizando o *Google Forms*, contando com 42 respostas. O convite para participar da pesquisa foi enviado por e-mail e por *whatsapp* para estudantes universitários de diferentes cursos, períodos e instituições, não foi enviado para estudantes da Universidade Federal de Goiás. O teste foi importante para avaliar os instrumentos e verificar a coerência interna das escalas. Com base essa análise alguns itens foram reescritos, como foi apresentado anteriormente.

A coleta de dados propriamente dita foi realizada no período de 01/09/2021 a 28/09/2021, pelo formulário do *Google Forms*, (ver anexo H) que recebeu 187 respostas. O convite para participar da pesquisa foi enviado, por e-mail, para todas as coordenações de todos os cursos da Universidade Federal de Goiás, solicitando que fosse divulgado entre os alunos dos cursos de graduação, de todos os períodos. Os endereços de e-mails foram encontrados no *site* da Universidade Federal de Goiás (UFG). É importante

ressaltar que a universidade conta com 104 cursos de graduação, porém só obtivemos respostas de 26 cursos. Coletar os dados de forma *online* foi difícil, pois muitas coordenações não responderam aos e-mails convite que a pesquisadora enviou, e assim, não repassaram os convites para os alunos dos seus respectivos cursos.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- CEPH-IPUSP, sob número de registro: CAAE: 43191921.0.0000.5561 e pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, sob o número de registro: CAAE: 43191921.0.3001.5083. Foi solicitado aos sujeitos a sua anuência quanto a participação na pesquisa, expressa no aceite no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que pode ser conferido no anexo I.

É importante ressaltar que os instrumentos da pesquisa foram apresentados no texto separadamente. Para os sujeitos da pesquisa foi apresentado primeiro o TCLE, seguido do questionário. As escalas foram apresentadas juntas, sendo os itens mesclados entre si, para as escalas não serem identificadas. A versão exibida aos estudantes pode ser conferida no anexo H.

3.4 Procedimento de Análise

Nesta sessão do texto serão apresentados os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados na pesquisa. O primeiro passo foi organizar os sujeitos, a amostra, por meio da frequência e da porcentagem de pessoas com e sem deficiência que responderam à pesquisa.

Em seguida foi calculada a frequência e porcentagem da graduação cursada pelos estudantes da amostra. Os cursos da amostra foram separados em três grupos/áreas: ciências humanas, ciências exatas e ciências biológicas, e calculadas a frequência e a proporção de cada uma das áreas. Para caracterizar melhor a amostra foi calculada a frequência e a porcentagem dos períodos cursados pelos estudantes que responderam à pesquisa e o mesmo em relação ao estado que o estudante reside.

Calculou-se a frequência e porcentagem da faixa etária dos estudantes, sendo a faixa etária dividida em cinco intervalos de idades. Para melhor

conhecer a amostra, foi calculado a frequência e porcentagem do gênero e orientação sexual dos estudantes, assim como religião, classe econômica e o tipo de escola que estudou.

O segundo passo adotado foi a organização dos instrumentos de coleta de dados. Foi calculado o Alfa de Cronbach, Média, Erro Desvio para a Escala F (tanto no teste do instrumento quanto na aplicação). Também foi calculada a correlação dos itens da escala F com o escore total (ver anexo C). Os mesmos testes foram realizados para a escala P (ver anexo E) e para a escala E (ver anexo G).

Para a análise dos dados, foram realizadas duas provas estatísticas. A prova de U de Mann-Whitney que foi utilizada para comparar duas amostras independentes e a prova Kruskal-Wallis que foi utilizada para comparar mais de dois grupos independentes. São apresentadas a seguir as diferenças entre os grupos calculadas por essas provas.

Também serão apresentadas variáveis de controle, que não estão diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa, mas que podem influenciar nas respostas (período que cursa, estado em que reside, faixa etária, gênero, orientação sexual, estado civil, crença religiosa, raça/etnia, dados socioeconômicos e em que tipo de escola estudou).

Em relação aos dados referentes à faixa etária, foi utilizada a prova de Kruskal-Wallis, chegou-se aos seguintes resultados: Escala F: ($X^2=1,76$, 4 gl; $p=0,78$); Escala P: ($X^2=4,92$, 4 gl, $p=0,29$), e Escala E: ($X^2=1,45$ 4 gl, $p=0,83$). Pode-se inferir que não há diferença entre os participantes dos grupos de faixas etárias em relação às três escalas aplicadas. A idade não influencia.

O grupo gênero foi comparado quanto às medianas em relação as escalas F, P e E conforme mostra a tabela 24 a seguir:

Tabela 24 - Medianas e comparação entre os Grupos de gênero das escalas F, P e E

Gênero	F	P	E
Feminino Cis	2,50	1,40	1,96
Masculino Cis	2,78	1,78	2,18
Outro	2,44	1,50	2,18
Total	2.54	1.53	2.09

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Da observação da tabela 24, percebe-se que o preconceito do grupo masculino cis é mais alto que o grupo feminino cis e grupo outro, e que para as outras escalas a diferença foi pequena. Pela Prova de Kruskal-Wallis, obteve-se os seguintes resultados: escala F: ($\chi^2(2) = 2,572$; $p = 0,276$); escala P: ($\chi^2(2) = 10,156$; $p = 0,006$) e escala E: ($\chi^2(2) = 4,847$; $p = 0,089$). Assim, houve diferença significativa em relação ao preconceito. Gênero masculino maior preconceito que o feminino e outros.

Como foi exposto anteriormente, foi realizada a análise fatorial das escalas P e E. Em relação a escala P⁶ e a variável gênero houve diferença significativa entre os gêneros pesquisados quanto aos fatores 1p, 2p e 3p.

As médias das pontuações da variável “homem cis” foram maiores que as pontuações do gênero “mulher cis” e “outros”. O fator 1p é o fator geral do preconceito (fator 1p ($\chi^2(2) = 16,032$; $p = 0,000$)), o grupo “homem cis” escolheram mais itens genéricos sobre o preconceito do que os outros grupos em relação ao gênero. O fator 2p relaciona-se com o incômodo pela presença e pela dificuldade de comunicação (fator 2p ($\chi^2(2) = 6,320$; $p = 0,042$)). O grupo “homem cis” pontuaram mais em relação aos itens que apresentam mitos sobre as deficiências e suas formas de comunicação, como por exemplo “as pessoas com deficiência intelectual, em geral, não se fazem entender”. Já o fator 3p engloba itens que abordam a compensação da deficiência (fator 3p ($\chi^2(2) = 8,232$; $p = 0,016$)), mostrando como as pessoas sem deficiência (no caso o grupo de homens cis) não conseguem compreender a forma de vida da pessoa com deficiência, fazendo então compensações em relação a deficiência, como “pessoas cegas têm naturalmente o sentido da audição mais desenvolvido”. O que pode apontar para sujeitos com tendências preconceituosas, pois escolheram itens que demonstram preconceito geral, se incomodam com a presença da deficiência e por isso tentam compensá-la

Em relação a escala E⁷ e a variável gênero houve diferença significativa entre os gêneros pesquisados quanto ao fator 2e. O grupo “masculino cis” teve

⁶ Em relação a escala P, os fatores encontrados foram: Fator 1p: “Fator geral do preconceito”, Fator 2p: “Incômodo pela presença e pela dificuldade de comunicação”, Fator 3p: “Compensação da deficiência”, Fator 4p: “Adaptação”, Fator 5p: “Segregação”, Fator 6p: “Repulsa à possibilidade da deficiência

⁷ Em relação aos fatores da escala E, temos Fator 1e: Atitudes negativas perante a educação inclusiva, Fator 2e: Atitudes positivas

pontuações mais positivas em relação à educação inclusiva que outros gêneros uma vez que a pontuação foi fator 2e ($\chi^2 (2) = 7.505$; $p = 0,023$) da Escala E.

Os sujeitos mencionados ao mesmo tempo que se apresentam preconceituosos escolhem itens que favorecem a inclusão de pessoas com deficiência. Apresentamos duas hipóteses para a escolha dos itens do fator 2e, pode ser uma forma de compensação dos itens dos fatores p descritos anteriormente, ou a escolha dos itens do fator 2e foi guiada por um pensamento do “socialmente correto”.

A escolha dos itens também pode ter sido guiada por um processo de racionalização, enquanto mecanismo de defesa do ego. Consiste no uso da razão por parte do sujeito para buscar explicar de forma coerente uma situação ou algo que lhe causa desconforto.

Pensando em elementos da psicologia social, essa questão pode ser interpretada por meio do conceito de dissonância cognitiva, que consiste em um mal-estar provocado por um conflito entre o que uma pessoa pensa, acredita, seus valores, o que sente e o que faz. Para tanto, a pessoa desenvolve uma narrativa, uma explicação cognitiva para justificar a ação.

Outra variável analisada foi a de orientação sexual. Na tabela 25 é possível observar a somatória dos postos e comparação entre os grupos quanto a orientação sexual nas escalas F, P e E:

Tabela 25 - Somatória dos postos e comparação entre os Grupos de Orientação sexual das escalas F, P e E

Orientação Sexual	N	F	P	E
Heterossexual	114	2,70	1,58	2,18
Homossexual	39	2,31	1,61	2,09
Bissexual	12	2,33	1,36	1,91
Outro	9	2,22	1,28	1,91
Total	174	2,54	1,53	2,09

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

O teste de Kruskal-Wallis apontou pontuações superiores na escala F: ($\chi^2 (3) = 9,912$; $p = 0,019$) e P do grupo heterossexual quando comparados aos outros grupos ($\chi^2 (3) = 13,57$; $p = 0,004$). Embora essa diferença não possa ser visualizada quanto comparadas os postos do grupos heterossexual na Escala

P, quando se tem como base os postos médios é possível perceber a diferença entre os grupos: 96,55 para o grupo heterossexual; 88,88 para o grupo homossexual; 68,90 para o grupo Bissexual; e 51,67 para o grupo outro. As pontuações dos heterossexuais são mais altas que os outros grupos para a escala F.

Em relação à análise fatorial dos itens da escala P, houve diferença significativa entre a orientação sexual quanto ao fator 3p que se relaciona com a compensação da deficiência (fator 3p ($\chi^2 (3) = 9.695$; $p = 0,021$)). Quanto ao fator 3p as pontuações os grupos “heterossexual” e “homossexual” foram maiores que os dos outros grupos. Quanto ao fator 4p, adaptação, os valores do grupo “heterossexual” foram maiores que dos outros grupos (fator 4p ($\chi^2 (3) = 8.468$; $p = 0,037$)).

Em relação aos dados do grupo sobre o estado civil, é apresentada a comparação entre o somatório dos postos e as escalas (F, P, E) são apresentados na tabela 26.

Tabela 26 - Somatório dos postos e comparação entre os grupos de estado civil das escalas F, P e E

Estado Civil	F	P	E
Casado	2,70	1,77	2,18
Solteiro	2,52	1,52	2,09
Outro	2,69	1,50	1,86
Total	2,54	1,53	2,09

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Não houve diferença nas pontuações nas escalas dos grupos de estado civil. Na escala F: ($\chi^2 (2) = 0,058$; $p = 0,971$), escala P: ($\chi^2 (2) = 2,200$; $p = 0,333$) e escala E: ($\chi^2 (2) = 0,895$; $p = 0,639$).

Houve diferença significativa entre o Estado civil quanto ao fator 2 ($\chi^2(2) = 10.853$; $p=0,004$). As pessoas “casadas” tiveram pontuações de preconceito maiores que os outros grupos.

Outro teste realizado foi a comparação entre as pontuações dos postos nas escalas F, P e E e as crenças religiosas, que pode ser observado na tabela 27 a seguir:

Tabela 27 - Somatória dos postos e comparação entre os grupos religiosos das escalas F, P e E

Grupos Religiosos	F	P	E
Agnóstico/sem religião	2,46	1,52	1,91
Ateus	2,07	1,50	2,18
Religiosos	2,74	1,56	2,18
Total	2,54	1,53	2,09

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A análise baseada em resultados do teste de Kruskal-Wallis é permitiu concluir que a pontuação superior na escala F do grupo de crenças religiosas quando comparado aos outros grupos, escala F: [χ^2 (2): 15,967; $p < 0,001$). Não foram encontrados resultados significantes na escala P [χ^2 (2): 2,401; $p = 0,301$] e escala E [χ^2 (2): 0,310; $p = 0,857$]. Assim, é possível concluir que os sujeitos religiosos tendem a aderir a ideias fascistas com mais facilidade do que os outros grupos estudados.

Também foram realizados testes para a correlação entre as escalas e o grupo dos ateus e o grupo dos religiosos. A tabela 28 traz as correlações para os ateus entre as três escalas.

Tabela 28 - Correlação entre as pontuações nas escalas (F, P, E) quanto ao grupo dos ateus

	F	P	E
F	1	0,62**	0,54**
E	0,62**	1	0,50**
P	0,54**	0,50**	1

Nota: ** $p < 0,01$

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A análise da tabela permite concluir que há coerência interna no grupo de ateus, quanto menor F e P menor E. Também foram calculadas as correlações entre as pontuações das Escalas (F, P, E) quanto ao grupo religioso, dados apresentados na tabela 29, a seguir:

Tabela 29 - Correlação entre as pontuações das Escalas (F, P, E) quanto ao grupo dos religiosos

	F	P	E
F	1	0,64**	0,53**
E	0,64**	1	0,68**
P	0,53**	0,68**	1

Obs.: ** $p < 0,01$

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A correlação total é positiva para todas as escalas. Considerando apenas os grupos que tiveram as médias mais altas ou mais baixas nas escalas, a coerência se mantém. Portanto, os grupos mais preconceituosos também têm maiores pontuações na escala F e são menos favoráveis a educação inclusiva. Assim, o grupo dos religiosos é mais preconceituoso do que o grupo dos ateus.

A comparação entre os somatórios dos postos das escalas (F, P, E) quanto ao grupo raça e etnia não apresentou diferença significativa entre os grupos, conforme pode ser observado na tabela 30, a seguir:

Tabela 30 - Correlação entre as pontuações das Escalas (F, P, E) quanto ao grupo raças e etnias

Raça/Etnia	F	P	E
Branco	2,48	1,47	2,04
Pardo	2,56	1,56	2,00
Negro	2,56	1,56	2,27
Amarelo	3,81	1,97	3,00
Indígena	3,59	1,94	2,55
Total	2,54	1,53	2,09

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A ausência de diferença significativa entre os grupos é um dado interessante, uma vez que mesmo o grupo de indivíduos negros, que enfrenta o racismo estrutural, não demonstrou um nível inferior de preconceito quando comparado aos demais grupos. Isso sugere a falta de solidariedade em relação ao grupo de pessoas com deficiência no que diz respeito ao preconceito enfrentado por eles. Crochík (2011a) nos lembra que a análise feita por Horkheimer e Adorno sobre o antissemitismo, apresenta a mesma tendência, a de contraposição entre grupo minoritário: “quer porque o preconceito contra os judeus foi apresentado pelos trabalhadores alemães, vítimas eles mesmos de preconceitos” (Crochík, 2011a, p.16).

No teste de Kruskal-Wallis, na escala F não foram encontrados resultados significantes [$\chi^2(2) = 7,551$; $p = 0,109$] na escala P [$\chi^2(2) = 5,025$; $p = 0,285$] e escala E [$\chi^2(2) = 2,949$; $p = 0,566$]. Assim nem sempre uma minoria que sofre preconceito é solidária a outra minoria que também sofre preconceito.

Houve uma diferença significativa entre a “raça/etnia” e o fator 3 ($\chi^2(4) = 13,560$; $p = 0,009$). As pessoas do grupo “amarelo” e “indígena” tiveram

pontuações maiores que os outros grupos. Um detalhe é que o número da amostra desses dois grupos é de 6 comparado ao total da amostra ($n=174$), o que pode indicar menor possibilidade de generalização.

A comparação entre as medianas as escalas (F, P, E) quanto ao grupo classe econômica, em que não houve diferença, pode ser observada na tabela 31, a seguir:

Tabela 31 - Comparação entre as pontuações das escalas (F, P, E) quanto aos grupos classe econômica

	F	P	E
A	2,46	1,58	2,27
B1	2,52	1,42	1,91
B2	2,48	1,56	2,00
C1	2,63	1,50	2,27
C2	2,55	1,60	1,50
DE	3,07	2,17	2,45
Total	2,54	1,53	2,09

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

O teste de Kruskal-Wallis não encontrou diferenças significante entre os grupos em relação a escala F [$\chi^2(2)= 2,810$; $p= 0,729$], escala P [$\chi^2(2)= 3,303$; $p= 0,653$] e escala E [$\chi^2(2)= 8,490$; $p= 0,131$]

Houve apenas uma diferença significante entre “classe econômica” e o fator 2 ($\chi^2(5) = 14.869$; $p= 0,011$). A maiores pontuações desse fator foi a classe “DE” (porém a amostragem foi de apenas 3), sendo seguidos com maiores valores também a classe “A” e a classe “B1”. As menores pontuações foram da classe “B2”.

O teste de Kruskal-Wallis não encontrou diferenças significante entre os grupos tipo de escola que estudou. Quanto à escala F não foram encontrados resultados significantes [$\chi^2 (2) = 3,418$; $p = 0,181$], escala P [$\chi^2 (2) = 2,645$; $p = 0,266$] e escala E [$\chi^2 (2) = 0,556$; $p = 0,757$].

Houve diferença significante entre “tipo de escola que estudou” quanto ao fator 4p, que analisou as respostas relacionadas à adaptação. Pessoas que estudaram em escolas “públicas” tiveram pontuações maiores que as que estudaram em escolar “particular” ou “conveniadas” (fator 4p ($\chi^2 (2)= 6.734$; $p=0,034$)).

Em relação à faixa etária, foram analisadas as respostas dos participantes nas escalas (F, P, E), quanto aos grupos de idade; os dados estão na tabela 32.

Tabela 32 - Medianas e comparação entre os Grupos de idade das escalas F, P e E

	F	P	E
18 anos a 25 anos	2.52	1.50	2.09
26 a 35 anos	2.52	1.46	2.13
36 a 45 anos	3.04	1.96	1.96
46 a 55 anos	2.70	1.81	2.82
56 a 65anos	2.08	1.64	2.00
Total	2.54	1.53	2.09

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa.

A partir dos dados apresentados na tabela 32, pode se inferir que não há distinção entre os participantes dos grupos relativos à faixa etária, em relação às três escalas: F ($X^2=1,76$, 4 gl; $p=0,78$); P ($X^2=4,92$, 4 gl, $p=0,29$), e E ($X^2=1,45$ 4 gl, $p=0,83$).

A seguir serão apresentados dados e resultados de cálculos referentes às correlações entre as escalas do Fascismo (Escala F), do Preconceito (Escala P) e da posição frente à Educação Inclusiva (Escala E), em relação a toda a amostra, que estão na tabela 33 a seguir:

Tabela 33 - Correlação entre as escalas F, P e E, para toda a amostra

	F	P	E
F	1	0,638**	0,549**
P	0,638**	1	0,691**
E	0,549**	0,691**	1

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa;

** $p < 0,01$

Todas as correlações apresentam valores significantes ao nível de 0,01, o que significa que quanto mais os alunos expressam tendências fascistas, mais são preconceituosos e mais são contrários à educação inclusiva e vice-versa. Quanto mais autoritários, mais antidemocráticos, mais preconceituosos. Também se pode afirmar que quanto maior a manifestação do preconceito, maior é a rejeição da educação inclusiva.

Capítulo 4: Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo, são exibidos os dados e a análise estatística das informações obtidas por meio das escalas mencionadas nos instrumentos de pesquisa e também a discussão dos resultados.

4.1 Alunos com Deficiência que Responderam à Pesquisa

Retomando um dos objetivos gerais, temos: "caracterizar os estudantes com deficiência que participaram da pesquisa". Portanto, a seguir, serão apresentadas informações mais abrangentes e detalhadas sobre esse grupo específico de estudantes.

Retomamos à Tabela 2, que foi apresentada na seção "Sujeitos de Pesquisa", a fim de destacar que nove alunos com deficiência participaram da pesquisa, o que corresponde a 5%, podendo ser quantitativamente uma porcentagem baixa, porém diz de um avanço, de pessoas com deficiência no ensino superior. Vale ressaltar que segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) realizada em 2019, "na população de 18 anos ou mais com deficiência, apenas 5,0% tinham nível superior completo, mas entre as pessoas sem deficiência nesse grupo etário, 17,0% tinham essa escolaridade" (IBGE, 2021). Os dados apresentados estão de acordo com a tendência nacional quanto à escolarização em nível superior das pessoas com deficiência consideradas em situação de inclusão.

Devido a participação de apenas nove estudantes com deficiência que responderam à pesquisa, os dados apresentados não podem ser generalizados. Compreendemos que, devido ao tamanho reduzido da amostra, esses dados podem indicar tendências, e, com base nelas, podemos realizar algumas reflexões.

A tabela 34 especifica o tipo de deficiência informada pelos alunos com deficiência que responderam à pesquisa

Tabela 34 - Frequência e proporção dos tipos de deficiências dos alunos com deficiência

Alunos com Deficiência	Frequência	Proporção
Transtorno no Espectro Autista	3	0,33
Deficiência Física	3	0,33
Deficiência Visual	2	0,22
Deficiência Auditiva	1	0,11
Total	9	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Dos alunos com deficiência, a maioria se identificou como pessoas com o espectro autista (3) e com deficiência física (3). Interessante perceber que entre os estudantes com deficiência que responderam à pesquisa, não apareceu a deficiência intelectual. A inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior é algo que ainda está em desenvolvimento. Dantas ([s.d.]) chama atenção para essa questão ao afirmar que:

A pessoa com deficiência intelectual, diferentemente daquelas que apresentam outras deficiências como a física, visual ou auditiva, não solicita adaptações no que concerne a instrumentos ou equipamentos, bem como adaptações do espaço físico. No entanto, solicita mudanças bem mais radicais, para que possam se incluir, participar efetivamente, e o mais importante, conseguir avanços no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento: são as mudanças de visão de mundo, de revisão de valores, de aceitação das diferenças, de práticas de ensino. Essas, certamente, são adaptações bem mais difíceis, pois dependem efetivamente de cada um dos envolvidos. (Dantas, n.d, p.5)

É na relação com o ambiente que a deficiência é expressada, assim, é necessário uma série de adaptações, tanto nas barreiras físicas, que são as mais fáceis de serem organizadas, quanto nas barreiras atitudinais, que estão relacionadas diretamente com a manifestação do preconceito.

Também foi investigado qual curso/área em que tais alunos estudam. A tabela 35 traz a área em que o estudante com deficiência cursa.

Tabela 35 - Frequência e proporção da área cursada pelo aluno com deficiência

Área	Frequência	Proporção
Humanas	6	0,76
Biológicas	2	0,22
Exatas	1	0,11
Total	9	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Desses nove alunos, é interessante destacar que apenas um cursa uma graduação na área de exatas, dois na área de biológicas e a maioria (6) está na área de humanas. Assim, cabe destacar que há progresso em relação a pessoas com deficiência cursarem curso superior em nosso país, e cabe indagar por que eles têm escolhido principalmente os cursos da área de humanas. Uma hipótese para essa questão pode estar relacionada ao fato de que os cursos das ciências humanas, em sua grande maioria, não utilizam laboratórios experimentais, assim, o contato dos alunos é mais com textos, artigos e livros, o que é de mais fácil adaptação, além das adaptações pedagógicas necessárias. É importante destacar que cada adaptação necessária varia conforme o tipo de deficiência, e na amostra apresentada neste estudo, as deficiências mais frequentes foram o transtorno do espectro autista e a deficiência física.

Para obter informações mais detalhadas sobre as áreas de concentração dos cursos em que os estudantes com deficiência estão matriculados, apresentamos uma análise das graduações cursadas, conforme a tabela 36 a seguir:

Tabela 36 - Frequência e proporção dos cursos de graduação cursados pelos estudantes com deficiência

Curso	Frequência	Proporção
Direito	2	0,22
Musicoterapia	1	0,11
Biomedicina	1	0,11
Medicina veterinária	1	0,11
Administração	1	0,11
Geografia	2	0,22
Arquitetura e Urbanismo	1	0,11
Total	9	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Os cursos de maior frequência foram o de direito (2) e de geografia (2), ambos da área das ciências humanas, cursos que não necessitam de adaptações para laboratórios experimentais, conforme hipótese apresentada

anteriormente. A análise em relação ao período cursado é apresentada na tabela 37 a seguir:

Tabela 37 - Período cursado pelos alunos com deficiência (frequência e proporção)

Período	Frequência	Proporção
Primeiro	2	0,22
Terceiro	2	0,22
Quinto	2	0,22
Sétimo	2	0,22
Segundo	1	0,11
Total	9	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Se dividirmos os períodos em dois grupos, períodos iniciais do curso (1º ao 5º) e períodos finais do curso (6º ao 10º), é possível perceber que sete alunos estão no primeiro grupo e dois no segundo. Esse dado pode indicar como é recente o ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior. Outro dado analisado foi a idade dos estudantes com deficiência, apresentado na tabela 38 a seguir:

Tabela 38 - Idade dos estudantes com deficiência (frequência e proporção)

Idade	Frequência	Proporção
18 anos a 25 anos	5	0,56
26 a 35 anos	2	0,22
36 a 45 anos	2	0,22
Total	9	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

O maior número dos estudantes (5) são jovens adultos entre 18 e 25 anos, o que segue a mesma tendência observada no grupo dos alunos sem deficiência como foi apresentado na tabela 9. Também foi analisado o gênero dos estudantes com deficiência que responderam à pesquisa, conforme aponta a tabela 39:

Tabela 39 - Gênero dos estudantes com deficiência (frequência e proporção)

Gênero	Frequência	Proporção
Masculino cisgênero	5	0,56
Feminino cisgênero	3	0,33
Masculino transgênero	1	0,11
Total	9	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A maioria (5) dos estudantes com deficiência que responderam à pesquisa é masculino cisgênero, a diferença entre feminino cisgênero é pequena, provavelmente devido ao tamanho da amostra. Vale ressaltar que segundo Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) realizada em 2019 “o percentual de homens com deficiência foi de 6,9% (6,7 milhões) e de mulheres com deficiência, 9,9% (10,5 milhões).” (IBGE, 2021). Ou seja, na população brasileira o número de mulheres com deficiência é maior do que o dos homens. Cabe questionar se são maioria na população, por qual motivo são minoria no acesso ao ensino superior, ressaltando ainda que em relação aos estudantes sem deficiência a maioria da amostra é composta de feminino cis (ver tabela 6).

O próximo dado analisado foi a orientação sexual dos estudantes com deficiência, apresentado na tabela 40, a seguir:

Tabela 40 - Orientação sexual dos estudantes com deficiência (frequência e proporção)

Orientação Sexual	Frequência	Proporção
Heterossexual	8	0,89
Bissexual	1	0,11
Total	9	1

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A maioria (8) dos estudantes com deficiência que responderam à pesquisa se consideram heterossexuais, o que segue a mesma tendência do grupo de pessoas sem deficiência conforme apresentado na tabela 7. Outro dado investigado foi o estado civil dos sujeitos da pesquisa, que está exposto na tabela 41, abaixo:

Tabela 41 - Estado civil dos estudantes com deficiência

Estado Civil	Frequência	Proporção
Solteiro (a)	6	0,67
Casado (a)	2	0,22
Separado/Divorciado (a)	1	0,11
Total	9	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A maioria das respostas (6) apontou para pessoa solteiras, o que faz lembrar da solidão que a pessoa com deficiência vive e os mitos acerca da sua sexualidade. Com o desenvolvimento e popularização da internet e redes sociais, algumas pessoas com deficiência passaram a usar desses meios para compartilharem as suas experiências. Fatine Oliveira escreve sobre acessibilidade nos afetos para o site da midianinja, em que diz “lembro de um cara que mesmo me considerando uma mulher linda, não poderia se relacionar comigo. O fato de ser cadeirante era demais para ele.” (MidiaNINJA, 2023).

A partir do relato apresentado é possível perceber o preconceito que as pessoas com deficiência sofrem em relação ao aspecto amoroso, afetivo em suas vidas, o que dificulta encontrar um parceiro(a).

Outro aspecto relativo a esse preconceito são os mitos sobre a sexualidade da pessoa com deficiência. Maia e Ribeiro (2010) discutem essa temática, e um dos mitos apresentados é “pessoas com deficiência são pouco atraentes, indesejáveis e incapazes de conquistar um parceiro amoroso e manter um vínculo estável de relacionamento amoroso e sexual” (p.167). Os autores tentam desconstruir esse preconceito ao ressaltarem que as imagens relacionadas ao sexo envolvem corpos perfeitos, magros, jovens e bonitos “esses padrões existem para todos nós e prejudicam a todos” (p.167). Também argumentam que os relacionamentos amorosos não são construídos somente a partir de aspectos físicos.

Muitas vezes, o amor se estabelece no cotidiano das relações interpessoais a partir de motivações diversas e, assim, são as características psicológicas individuais do sujeito que consolidam uma relação de cumplicidade amorosa e não as características exteriores, como, por exemplo, a cor da pele, o tipo de cabelo, a massa corporal ou também o corpo perfeito. (Maia & Ribeiro, 2010)

Os autores discutem as possibilidades de as pessoas com deficiência estabelecerem relacionamentos amorosos românticos e vivenciarem a sua sexualidade. Apontam que muitas vezes as pessoas com deficiência esbarram com o preconceito dos próprios familiares em relação a essa temática. A família pode reproduzir o preconceito construído socialmente, principalmente o estereótipo de que pessoa com deficiência é assexuada.

Nesse sentido, as próprias famílias das pessoas com deficiência costumam questionar se é possível alguém não-deficiente se apaixonar e viver uma relação amorosa e sexual com o deficiente e espera – quando compreende seu(ua) filho(a) como sexuado, que ele(a) encontre um par amoroso igualmente deficiente como se ela também denegrisse a representação de uma vida saudável. Por outro lado, a família pode desejar que seus(as) filhos(as) com deficiência namorem e se casem com não deficientes visando aproximá-los de uma condição normal. Em todos os casos, o preconceito fica evidente: toda a estrutura familiar é estigmatizada pela deficiência. (Maia & Ribeiro, 2010, p.169)

A observação realizada pelas autoras colabora com o que foi exposto anteriormente: que o preconceito tem raízes sociais, e que essas podem ser construídas desde o ambiente familiar, considerada a socialização primária do sujeito.

Outro dado investigado em relação as respostas das pessoas com deficiência, foi a crença religiosa. Os dados relacionados a esse assunto são apresentados na tabela 42 a seguir:

Tabela 42 - Crença religiosa dos estudantes com deficiência (frequência e proporção)

Crença religiosa	Frequência	Proporção
Agnóstico	3	0,33
Evangélico	2	0,22
Católico	1	0,11
Espírita	1	0,11
Ateu	1	0,11
Não tenho religião, mas acredito em Deus	1	0,11
Total	9	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A maioria se declarou agnóstico (3), dado que contraria o que é apresentado no censo realizado pelo IBGE em 2010, em que é possível

perceber que a maioria da população brasileira com deficiência se declara da religião Católica Apostólica Romana (IBGE, 2010). Em relação a raça e etnia, os dados são apresentados na tabela 43 abaixo:

Tabela 43 - Raça/Etnia dos estudantes com deficiência (frequência e proporção)

Raça/Etnia	Frequência	Proporção
Branco	5	0,56
Pardo	4	0,44
Total	9	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A diferença entre as respostas foi somente de um ponto, cinco estudantes se autodeclararam brancos e quatro pardos. A próxima questão foi sobre qual tipo de escola em que estudou, dados apresentados na tabela 44, a seguir:

Tabela 44 - Tipo de escola que o estudante com deficiente estudou (frequência e proporção)

Tipo de escola	Frequência	Proporção
Escola pública	5	0,56
Escola particular	4	0,44
Total	9	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A diferença entre as respostas foi somente de um ponto, cinco estudantes estudaram em escola pública e quatro em escola particular. Na sequência do questionário, foi analisado se o estudante com deficiência convive ou conviveu com outras pessoas com deficiência, dados apresentados na tabela 45, a seguir:

Tabela 45 - Conviveu com pessoas com deficiência (frequência e proporção)

Conviveu com pessoas com deficiência?	Frequência	Proporção
Sim	6	0,67
Não	3	0,33
Total	9	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A maioria dos estudantes (6) conviveu com pessoas com deficiência, nos contextos apresentados na tabela 46, abaixo:

Tabela 46 - Contextos que conviveu com pessoas com deficiência (frequência e proporção)

Contextos que conviveu com pessoas com deficiência	Frequência	Proporção
Amigos	5	0,50
Família	2	0,20
Colegas de Escola	2	0,20
Colegas de Faculdade	1	0,10
Total	10	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Os estudantes podiam assinalar mais do que um contexto. A maior frequência foi no campo relacionado à amizade, com cinco indicações. É importante ressaltar que a categoria "amizade" representa um campo mais específico, uma vez que também foram disponibilizadas as opções de "colegas" (tanto de escola quanto de faculdade). Portanto, se o contexto de "amizade" foi selecionado, isso levanta a hipótese de que os estudantes com deficiência mantêm relações afetivas de amizade com outras pessoas com deficiência. As relações de amizade podem ser vistas como um tipo de vínculo em que existe a possibilidade de escolha na convivência, diferentemente das relações com colegas de escola ou faculdade, em que a convivência é imposta socialmente.

Essa mesma pergunta foi feita para os estudantes sem deficiência (ver tabela 49) e a maior indicação foi no contexto de colegas de escola com 35,2%. O contexto dos amigos apresentou 15%. A partir dessa comparação é possível levantar a seguinte questão: os estudantes com deficiência têm mais facilidade, ou menos preconceito para construir laços de amizades com pessoas com deficiência do que os estudantes que não têm deficiência?

Ainda sobre o contexto de convivência com pessoas com deficiência, foi investigado o contexto escolar nos níveis de ensino fundamental, médio e superior, dados apresentados na tabela 47, a seguir:

Tabela 47 - Convivência com pessoas com deficiência nos níveis de ensino (frequência e proporção)

	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção	Frequência	Proporção
Sim	5	0,56	2	0,22	2	0,22
Não	4	0,44	7	0,78	7	0,78
Total	9	1	9	1	9	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A maior frequência de resposta positivas em relação a convivência nos níveis de ensino foi no ensino fundamental ($n=5$, proporção=0,56), que caiu ($n=2$, proporção=0,22) em relação ao ensino médio e ensino superior. Essa pergunta também foi realizada para os alunos sem deficiência (ver tabela 52), mas foi observada outra tendência, a prevalência da resposta negativa em todos os níveis de ensino.

Esses foram os dados selecionados para caracterização dos alunos com deficiência, considerados em situação de inclusão, que responderam à pesquisa. Na próxima seção são apresentados os dados dos alunos sem deficiência que não são considerados em situação de inclusão e os demais objetivos da pesquisa.

4.2 Alunos sem Deficiência que Responderam à Pesquisa

Esta seção tem como propósito apresentar os resultados, análises e discussão das respostas dos estudantes sem deficiência que participaram da pesquisa. E assim contemplar o outro objetivo geral da tese, que é “investigar a presença de atitudes autoritárias, preconceituosas e contrárias à educação inclusiva em estudantes universitários de diferentes cursos que não estão em situação de inclusão”. Para poder atingir este objetivo, ele foi desmembrado em quatro objetivos específicos, anunciados na introdução e cujos resultados, análises e discussão serão apresentados a seguir. Vale lembrar que a caracterização dos estudantes sem deficiência que não são considerados em situação de inclusão foi apresentada no tópico “3.1 Participantes”.

4.2.1 Convívio com Pessoas com Deficiência e Preconceito

O objetivo específico que norteia a apresentação e discussão dos resultados deste tópico é: “verificar se os alunos que tiveram contato com pessoas com deficiência em contexto familiar ou na sua vida escolar (ensino fundamental, médio e/ou cursinho) são menos preconceituosos e mais inclusivos do que os alunos que não tiveram contato.”

A hipótese que sustenta esse objetivo: “espera-se que os alunos que tenham convivido em sua vida escolar anterior ao ingresso na universidade com colegas considerados em situação de inclusão sejam menos preconceituosos que os colegas que não tiveram contato”. Essa hipótese tem como fundamento teórico a hipótese do contato apresentada anteriormente no tópico 2.2.5.

O primeiro aspecto analisado é sobre a convivência ou não dos estudantes sem deficiência com pessoas com deficiência. Investigamos se os sujeitos da pesquisa convivem ou já conviveram com alguém com deficiência, e a maioria (n=123; 70,7%) das pessoas responderam que sim e (n=51; 29,3%) responderam que não.

A pesquisa de Lara et al. (2008) que investigou em estudantes de pós-graduação em Administração, possíveis gerentes de empresas, as concepções sobre inclusão, mostrou que dos entrevistados “52,4% nunca trabalharam ou estudaram com pessoas com deficiência; 69,2% possuem apenas informações superficiais sobre a deficiência.” (p. 51). A pesquisa foi realizada em 2008, e a atual pesquisa teve os dados coletados em 2021, ou seja, 13 anos após. É possível perceber certo avanço da inclusão, uma vez que diminuiu a porcentagem de pessoas que não conviveram com pessoas com deficiência consideradas em situação de inclusão. Ressalta-se que a pesquisa de Lara et al. (2008) investigou somente o curso de administração e a atual pesquisa investigou uma variedade de cursos, nas áreas de humanas, biológicas e exatas.

Diante da resposta afirmativa para a pergunta anterior, foi solicitado que os estudantes sem deficiência especificassem o contexto em que tal

convivência aconteceu, o que é demonstrado na tabela 48. É importante ressaltar que alguns participantes apontaram mais de um contexto.

Tabela 48 - Contexto que convive/conviveu com pessoas com deficiência

Em qual contexto você conviveu com pessoas com deficiência?	Frequência	%
Colegas de escola	75	35,2
Família	51	24,0
Colegas de faculdade	41	19,2
Amigos	32	15,0
Colegas de trabalho	14	6,6
Total	213	100

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

A maior frequência das pessoas que convive ou conviveu com pessoas com deficiência foi na época escolar, o que aponta para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino básico. A família foi o segundo contexto em que a convivência apareceu com maior frequência. É interessante perceber que contextos como: amigos, colegas de trabalho e colegas de faculdade tiveram uma frequência baixa ao serem comparados com família e colegas de escola. O contexto “colegas de faculdade” também apresentou uma frequência baixa (n=41, 19,2%).

A baixa frequência em colegas de trabalho (n=14, 6,6%) pode indicar que as pessoas com deficiência pouco estão no mundo do trabalho, ou que os estudantes que responderam à pesquisa, em sua maioria jovens adultos, não estão no mundo do trabalho.

Passos (2022) aponta que são muitos os desafios que as pessoas com deficiência encontram para ingressarem no mercado de trabalho “seja pela acessibilidade nos ambientes físicos das empresas e espaços públicos, ou, até mesmo, pela falta de confiança dos empregadores para com o desempenho profissional” (p. 42). A autora discute que a Lei de Cotas (Lei nº 8213/1991) (Brasil, 1991) foi “uma alternativa criada para buscar solucionar este problema, ao exigir que as pessoas com deficiência sejam incluídas no mercado de trabalho” (p.44). Na letra da lei, temos que

Art. 89. A habilitação e a reabilitação profissional e social deverão proporcionar ao beneficiário incapacitado parcial ou totalmente para o trabalho, e às pessoas

portadoras de deficiência, os meios para a (re)educação e de (re)adaptação profissional e social indicados para participar do mercado de trabalho e do contexto em que vive. (Brasil, 1991)

A pesquisa desenvolvida por Crochick e colaboradores (2019) tem objetivos diferentes em relação à pesquisa aqui apresentada, contudo, existem reflexões que ajudam na compreensão das relações estabelecidas pelas pessoas com deficiência. Foi investigada a inclusão de 20 jovens trabalhadores com deficiência intelectual (Síndrome de Down) na cidade de São Paulo. A pesquisa expõe que a maior parte das pessoas com deficiência foi contratada na empresa em que foi feita a pesquisa em função da Lei de Cotas. É válido destacar que dos 20 sujeitos da pesquisa, nenhum tinha escolaridade em nível superior, o que aponta para a dificuldade de inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas universidades, conforme discutimos anteriormente. Desse dado podemos refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica. Elas estão nas escolas regulares, mas isso não é garantia de que sejam realizadas adaptações pedagógicas para que elas se apropriem verdadeiramente dos conteúdos escolares.

Em outro ponto da pesquisa, empregadores e colegas de trabalho dos sujeitos pesquisados foram entrevistados e revelou-se que parte dos trabalhadores com Síndrome de Down tinha déficits quanto ao estudo da língua portuguesa e da matemática, o que dificultava a atuação deles no emprego. Ao mesmo tempo, parece que a escolarização “não é um critério tão importante para a contratação das pessoas com deficiência” (Crochick et al, 2019, p.27). O que segundo os autores, pode estar relacionado a baixa expectativa que os empregadores e colegas de trabalho têm em relação à pessoa com deficiência, o que pode ser entendido como uma forma de preconceito.

Entre outros aspectos, a pesquisa também investigou a autonomia e bem-estar desses trabalhadores após o ingresso deles no mundo do trabalho. Como resultado, foi demonstrado que a autonomia, bem-estar, cuidado de si, independência, responsabilidade consigo mesmo, participação na vida doméstica cotidiana das suas famílias na maioria dos entrevistados aumentou após esse ingresso:

Além da ampliação das relações e círculos de amizade, o emprego pode, também, ser uma oportunidade importante para que as pessoas com deficiência

intelectual desenvolvam autonomia, uma vez que tal desenvolvimento vincula-se aos ideais de independência, liberdade ou autossuficiência. (Crochick et al, 2019, p.107)

Assim, é possível perceber como que a inserção no mercado de trabalho pode ser benéfica para as pessoas com deficiência. Há integração das pessoas com Síndrome de Down no ambiente de trabalho, mas isso não implica necessariamente inclusão e ausência de preconceito. Esse ponto nos faz lembrar que para a hipótese de contato ser bem-sucedida é preciso certas condições, o que aparentemente nesses casos não foram desenvolvidas, construir relações de amizade poderia ser uma delas.

Além dos aspectos relacionados ao trabalho a presente pesquisa também identificou outra porcentagem baixa em relação a convivência com pessoas com deficiência que é o contexto de amigos (n=32, 15%) o que pode indicar que os sujeitos da pesquisa não escolhem manter amizade, relações afetivas, com pessoas com deficiência. Isso pode indicar que a convivência com pessoas com deficiência ocorre principalmente no contexto familiar e que, quando há interações no ambiente escolar, essas relações não são necessariamente percebidas ou construídas como amizade.

Na referida pesquisa de Crochick et al (2019) é destacado, com base em Adorno, que a nossa atual configuração social, permeada pelo individualismo, frieza e indiferença não proporciona oportunidades para que relações de amizade aconteçam. Portanto,

pensar as relações de amizade em nossa sociedade, em quaisquer contextos, implica refletir sobre os mecanismos que impedem a “ampliação da experiência”, nos termos colocados por Horkheimer (1973), bem como nos processos que contribuem para fragilizar o indivíduo e tornar cada vez mais superficiais os laços de confiança e de solidariedade. (Crochick et al, 2019, p. 97)

A experiência é substituída pela idealização, “dificultando a possibilidade do outro ser percebido como é” (Crochick et al, 2019, p. 130). Assim, a impossibilidade da experiência dá lugar ao preconceito, provável motivo pelo qual os sujeitos da pesquisa não têm amigos com deficiência.

Para quem respondeu que convive ou conviveu com pessoas com deficiência na família, foi solicitado que especificasse o grau de parentesco, o que pode ser observado na tabela 49.

Tabela 49 - Parentesco da pessoa com deficiência em que você convive/conviveu na sua família

Qual é o parentesco da pessoa com deficiência em que você convive/conviveu na sua família?	Frequência	Proporção
Primo/Prima	17	0,36
Tio/tia	13	0,27
Avó/Avô	6	0,12
Irmã/ Irmão	6	0,12
Pai/Mãe	4	0,08
Filho	1	0,02
Total	47	1,00

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Algumas pessoas apontaram mais de uma pessoa na convivência. A maior frequência das respostas foi que o vínculo familiar com pessoas com deficiência é com primos/primas (n=17; 37%) seguido de tio/tia (n=13; 28,3 %). Geralmente, mesmo sendo parte da família, a intimidade com primo(a), tio(a) é menor do que a com irmão(ã), pai/mãe e/ou filho(a). Embora convivam com pessoas com deficiência, parece que a convivência com pessoas com deficiência pode não ocorrer no contexto do cotidiano, da intimidade e da mesma residência.

Para quem respondeu que convive ou conviveu com pessoas com deficiência foi perguntado qual o tipo de deficiência, dados que são apresentados na tabela 50.

Tabela 50 - Tipo de deficiência da pessoa com quem convive ou conviveu.

Qual o tipo de deficiência da pessoa com quem você convive ou conviveu?	Frequência	%
Física	51	23,3
Intelectual	45	20,5
Auditiva/ Surdez	40	18,2
Visual/Baixa visão	31	14,2
Autismo	29	13,3
Síndrome de Down	17	7,7
Não sei	5	2,3
Nanismo	1	0,5
Total	219	100,0

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Algumas pessoas apontaram mais de uma deficiência. A resposta que teve a maior frequência foi a deficiência física (n=51; 23,3%). Por ser mais frequente, pode existir a possibilidade de as pessoas estarem mais acostumadas em estabelecer relações com pessoas com deficiência física, e assim, talvez o preconceito possa ser menor em relação a esse alvo, o que parece não acontecer. Uma vez que o estudo desenvolvido por Crochík (2011a) com estudantes universitários teve como resultado que “o menor grau de manifestação de preconceito é voltado ao negro e o maior, à pessoa com deficiência física” (p.139). Interessante perceber que a deficiência intelectual aparece aqui, pela primeira vez, nos resultados e como a segunda maior frequência (n=45, 20,5%).

As próximas questões têm como objetivo investigar a convivência dos sujeitos da pesquisa com pessoas com deficiência durante a sua vida escolar. A tabela 51 apresenta esses dados.

Tabela 51 - Convivência com pessoa com deficiência durante vida escolar

	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Sim	79	45,4	53	30,5	74	42,6
Não	95	54,6	121	69,5	100	57,4
Total	174	100	174	100	174	100,0

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Da análise da tabela 51, é possível perceber que em todos os níveis de ensino: fundamental, médio e superior, prevaleceu a não convivência com pessoas com deficiência. Contudo, no nível fundamental e superior a diferença entre quem conviveu e não conviveu foi menor se comparado ao ensino médio. A maior convivência (n=79, 45,5%) é no ensino fundamental, o que pode mostrar o desenvolvimento da política de inclusão para o ensino básico, com ênfase nos primeiros anos escolares.

Perguntou-se para quem respondeu que sim, qual era a deficiência do colega. Nas respostas relativas ao ensino fundamental, a maior frequência apontou deficiência física (n=35; 32,8%), seguida de intelectual (n=24; 22,4%) Alguns sujeitos responderam mais de uma deficiência. Já em relação ao ensino médio, a maior parte dos sujeitos apontou deficiência física (n=17; 39,5%).

Percebemos a prevalência da indicação da deficiência física em relação às outras nesses últimos resultados apresentados.

A questão que visou investigar a convivência dos sujeitos com pessoas com deficiência no ensino superior, a maioria (n=100; 57,4%) afirmou que não conviveu com pessoas com deficiência nesses anos escolares, contudo, uma parcela menor (n=74; 42,6%) conviveu com pessoas com deficiência no ensino médio. Podemos trabalhar com a hipótese de que os alunos com deficiência no ensino superior podem ter cursado o ensino médio em instituições especializadas e não na escola regular.

Perguntou-se para quem respondeu que sim, qual era a deficiência do colega, a maioria apontou deficiência visual (n=42; 45,1%), contudo, a observação feita no item anterior sobre possível duplicidade nas respostas também se aplica a esta questão. Sobre a convivência com os professores universitários e/ou servidores perguntou-se para quem respondeu que sim, qual era a deficiência, e é possível observar a prevalência de deficiência física (n=11; 45,9%).

O convívio com pessoas com deficiência foi dividido em três grupos: G1, G2 e G3. O grupo G1 é em relação a pessoas que não convivem/conviveram com pessoas com deficiência, o grupo G2 relaciona as pessoas que convivem ou conviveram com pessoas com deficiência no ambiente escolar, do trabalho ou em amizades e o grupo G3 relaciona as pessoas que convivem ou conviveram com pessoas com deficiência no âmbito familiar. Os três grupos foram comparados pela Prova de Kruskal-Wallis em relação as escalas F, P e E, dados apresentados na tabela 52:

Tabela 52⁸ - Comparação entre as pontuações médias das escalas (F, P, E) quanto aos grupos G1, G2 e G3

	F	P	E
Não (G1)	2,56	1,56	2,00
Amigos, Colegas de estudo e trabalho (G2)	2,50	1,47	2,00
Família (G3)	2,59	1,56	2,18
Total	2,54	1,53	2,09

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

⁸ As tabelas 52, 53, 54 e 55 apresentam valores parecidos pois a média das pontuações foram muito semelhantes nos três grupos, fundamental, médio e superior.

Foi realizado o teste de Kruskal-Wallis comparando os postos dos três grupos nas escalas F, P e E, mostrando que não há diferença significativa entre os grupos quanto à escala F [$\chi^2 (2) = 1,196$; $p=0,550$], escala P [$\chi^2 (2) = 1,006$; $p=0,605$] e escala E [$\chi^2 (2) = 0,586$; $p=0,746$].

Dos dados apresentados na tabela 58, parece não haver diferença entre quem conviveu e quem não conviveu com pessoa com deficiência, fazendo lembrar da hipótese do contato. Os estudos sobre a hipótese de contato apontam que devem ser consideradas características de personalidade dos sujeitos e as características sociais. Crochík (2001) ao citar os estudos de Monteiro et al. (1999), afirma que “o mero contato não basta,” o autor também recorre as ideias de Allport e considera que:

as condições para que ele (o contato) fosse frutífero: frequência, diversidade, duração, o estatuto dos grupos dos membros em relação, se essa é competitiva ou cooperativa, se é de dominação ou de igualdade, se é voluntária, se é real ou artificial, o tipo de personalidade dos indivíduos e as áreas do contato. (Monteiro, 1996, p.84)

Crochik (2001) ressalta que tais condições são importantes para que o contato seja eficaz: “quando essas condições não existem, o contato pode ser ineficaz para a redução do preconceito ou ainda apresentar efeitos negativos” (p.84). Ainda, “outra questão relacionada à hipótese do contato é a de saber se as condições adequadas devem dizer respeito ao contexto social alargado ou à situação delimitada em que ele ocorre” (p. 86).

A presente pesquisa não investigou quais as condições do contato das pessoas sem deficiência com as pessoas com deficiência, mas os dados mostram que tal contato não fez diferença, ao comparar o grupo que conviveu com o grupo que não conviveu. Assim, pode-se supor que as condições em que o contato foi estabelecido não foram favoráveis, e com isso não houve mudança em relação ao preconceito, quando comparados os grupos que tiveram e não tiveram contato com pessoas com deficiência.

Crochík et al. (2013) destacam que é possível organizar, em sala de aula, situações que possibilitem resultados positivos em relação ao contato, como “alunos regulares e os considerados em situação de inclusão trabalhem em conjunto, sem competir com outros grupos” (p.36). Ressaltam, a partir das

considerações feitas por Adorno (1995a) que uma educação voltada para a autonomia e contrária à violência não deve ser pautada na competição.

Também foi questionado em relação ao convívio escolar, se o sujeito da pesquisa conviveu com pessoas com deficiência no ensino fundamental, médio e superior. Enquanto a tabela 52 mostra a convivência ou não convivência em todos os contextos (não conviveu/ conviveu na escola, trabalho e/ou amizade/ contexto familiar) a tabela 53 apresenta a comparação entre as pontuações das Escalas (F, P, E) quanto ao grupo ensino fundamental, que pode ser observado a seguir:

Tabela 53 - Comparação entre as médias as escalas (F, P, E) quanto aos grupos ensino fundamental

	F	P	E
Sim	2,56	1,47	2,00
Não	2,52	1,56	2,18
Total	2,54	1,53	2,09

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Não houve diferença entre os dois grupos, que conviveram e não conviveram com pessoas com deficiência no ensino fundamental quando comparado quanto à escala F: (U= 3722,500; p =0,928), escala P: (U= 3293,000; p = 0,165 e escala E: (U= 3314,5000; p = 0,185).

A mesma tendência foi observada em relação ao ensino médio, conforme apresenta a tabela 54 que compara as médias das escalas F, P e E em relação ao ensino médio:

Tabela 54 - Comparação entre as médias as escalas (F, P, E) quanto aos grupos ensino médio

	F	P	E
Sim	2,63	1,53	2,18
Não	2,52	1,53	2,00
Total	2,54	1,53	2,09

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Não houve diferença entre os grupos, que conviveram e não conviveram com pessoas com deficiência no ensino médio quando comparado quanto à escala F: (U=3036,500; p =0,578), escala P: (U= 2982,500; p = 0, 464) e escala

E: (U= 2916,500; p = 0,342). Na tabela 55, a seguir, é apresentada a comparação entre as pontuações das escalas F, P e E quanto ao ensino superior.

Tabela 55 - Comparação entre as pontuações das escalas (F, P, E) quanto aos grupos ensino superior

	F	P	E
Sim	2,50	1,44	2,04
Não	2,56	1,56	2,12
Total	2,54	1,53	2,09

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Com base nos dados concluímos que o teste de U de Mann-Whitney mostrou que as pontuações medianas daqueles que tiveram contato com pessoas com deficiência na faculdade/ensino superior foram menores quando comparado com aqueles que não tiveram, ficando próximo à rejeição: Escala F (U=3071,50; P=,056), Escala P (U=3212,000; P=,137) e Escala E (U=3694,500; P=,771).

As tabelas 54, 55 e 56 que analisam respectivamente o ensino fundamental, médio e superior apresentam uma tendência parecida, de que não houve diferença entre os grupos dos estudantes que conviveram e dos que não conviveram com colegas com deficiência. Isso faz pensar como que a educação inclusiva está sendo conduzida nesses espaços, pois há estudantes considerados em situação de inclusão, conforme apontado anteriormente. Podemos trabalhar com a hipótese de que eles estão em situação de segregação ou marginalização em relação a turma, não havendo convivência e interação com os colegas que não são considerados em situação de inclusão. Essa hipótese pode ser reforçada pela presença de professor/monitor de apoio para o aluno em situação de inclusão.

Geralmente, na maioria, o professor/monitor de apoio fica o tempo todo sentado ao lado do aluno considerado em situação de inclusão, e o aluno relaciona-se praticamente somente com ele, e assim, não estabelece contato, tão pouco vínculo, com os demais colegas. De certa forma, essa organização nos remete às classes especiais, mas com uma nova roupagem, a reprodução delas dentro da classe regular. É importante ressaltar que não somos contrários aos monitores/professores de apoio, de fato, alguns alunos

necessitam de adaptações mais específicas, o problema é reduzir a educação inclusiva a prática do monitor/professor de apoio, impossibilitando que o estudante considerado em situação de inclusão possa ter outras experiências, tanto com o conteúdo, como com os colegas e com a professora regente. Crochik et al. (2013) contribuem para essa discussão ao afirmarem que

como não é pensada uma educação para todos, mas sim a que privilegia a especificação dos alunos, os que têm deficiência por exemplo, passam a ter uma assistência prévia separada dos demais. Além disso, o que dizem os especialistas sobre cada uma das deficiências também pode ser um fator que colabora com o preconceito ao não contribuir para que o professor possa efetivamente olhar para o aluno além das classificações, fortalecendo a visão médica e assistencialista na educação. (p.33)

Os autores também discutem que a especialização dos professores acontece na medida em que vão se relacionando com os alunos com necessidades educacionais específicas que chegam na escola “não se propõe conhecimento prévio dos professores a respeito dessas necessidades” (p.30). O nível de inclusão pode variar de acordo com cada escola, “podemos supor que, quanto maior for esse grau de inclusão, menor será a existência de segregação e marginalização” (p.34), ou seja de atendimentos individualizados dentro da própria sala de aula.

Também foram calculadas correlações entre as os escores das escalas (F, P, E) quanto aos grupos ensino superior, apresentado na tabela 56.

Tabela 56 - Correlações entre as pontuações das escalas (F, P, E) quanto ao grupo ensino superior

	F	P	E
F	1	0,67**	0,63**
E	0,67**	1	0,77**
P	0,63**	0,77**	1

**p<0,01

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

De acordo com a tabela 56 foram obtidas correlações positivas entre todas as pontuações das escalas. Ou seja, quando maior a pontuação na escala F maior a pontuação na escala P e E e vice e versa. Assim, quanto maior a pontuação a escala F, maior é a propensão a pensamentos antidemocráticos e quanto maior pontuação na escala P, maior o preconceito e

maior na escala E, menor a adesão a uma educação numa perspectiva inclusiva. Esses dados podem levar a pensar que pontuações mais elevadas nas escalas F e P estão ligadas a uma menor adesão a inclusão, mostrando que são características importantes para se pensar a educação inclusiva no ensino superior.

A partir dos resultados expostos e analisados neste tópico verificamos que os alunos que tiveram contato com pessoas com deficiência em contexto familiar ou na sua vida escolar prévia ao ensino superior (ensino fundamental, médio e/ou cursinho) não são menos preconceituosos e mais inclusivos do que os alunos que não tiveram contato. Assim, a hipótese de que os alunos que tenham convivido em sua vida escolar anterior ao ingresso na universidade com colegas considerados em situação de inclusão sejam menos preconceituosos que os colegas que não tiveram contato, não foi confirmada.

4.2.2 Área de Formação e Preconceito

O objetivo específico que norteia a apresentação e discussão dos resultados deste tópico é: comparar se a área de formação dos alunos (ciências humanas, ciências biológicas e ciências exatas) influencia no preconceito e posição frente à educação inclusiva.

Esse objetivo parte da hipótese de que os cursos de ciências humanas, por estarem mais envolvidos com discussões relacionadas a história, filosofia, sociologia, educação, seriam menos preconceituosos do que os cursos de outras áreas. A hipótese que sustenta esse objetivo: espera-se encontrar diferença entre os alunos não considerados em situação de inclusão de acordo com a área de formação. Devido os cursos na área de ciências humanas, artes e ciências sociais aplicadas, contarem com maior discussão e reflexão baseados em disciplinas como filosofia, sociologia, espera-se que sejam mais sensíveis e receptivos à experiência do que seus colegas de outras áreas. Assim, espera-se que sejam mais favoráveis à educação inclusiva, menos preconceituosos, menos autoritários, quando comparados com os estudantes das áreas de ciências biológicas e de ciências exatas.

O primeiro aspecto aqui analisado foi a comparação das respostas das escalas F, P e E, por área de formação dos estudantes que responderam à pesquisa, ciências humanas, ciências biológicas e ciências exatas, para verificar se há diferença na manifestação do fascismo, do preconceito e no entendimento da educação inclusiva, para investigar as possíveis variáveis que podem determinar atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação à educação inclusiva, como, preconceito, autoritarismo e experiência e educação inclusiva. Para tanto, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis para as escalas F, P e E dos três grupos cujos resultados podem ser observados na tabela 57 a seguir:

Tabela 57 - Medianas e comparação entre os Grupos de graduações das escalas F, P e E

	F	P	E
Ciências Humanas	2,46	1,50	1,91
Ciências Exatas	2,56	1,57	2,27
Ciências Biológicas	2,59	1,50	2,09
Total	2,54	1,53	2,09

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa.

Com base na análise dos dados apresentados na tabela 63, pode-se inferir que não há distinção entre os participantes dos três grupos de graduação em relação às três escalas aplicadas: F ($X^2=3,44$, 2 gl; $p=0,17$); P ($X^2=2,81$, 2 gl, $p=0,244$), e E ($X^2=2,70$, 2 gl, $p = 0,259$)

A partir do nível de análise proposto pelo teste apresentado na tabela 63 é possível perceber que não há diferença entre os grupos de graduação nos escores das escalas, contrariando a hipótese inicial deste tópico da pesquisa: de que o grupo de ciências humanas seria menos preconceituoso e mais inclusivo do que o grupo de ciências exatas e ciências biológicas.

Para analisar este resultado propomos a reflexão, a partir de Adorno (1996) é possível compreender a formação como a apropriação subjetiva da cultura. Os cursos universitários são também uma expressão da nossa cultura, que é administrada. O mundo administrado é descrito como “todos os níveis da cultura foram virtualmente permeados pelo processo de coisificação” (Adorno, 1995b, p.240).

Assim, é possível pensar que os cursos, independente da área, relacionam-se mais com uma pseudoformação, ocasionada pela coisificação

dos conteúdos. Adorno (1993) discute essa questão ao afirmar que “quanto mais nos aproximamos a esfera da existência imediata, física, tão mais questionável torna-se o progresso, essa vitória de Pirro da produção fetichizada” (p.102). O progresso se torna questionável por impossibilitar a diferenciação dos sujeitos e em relação ao dado apresentado, a indiferenciação dos conteúdos. Adorno (1995a) discute como a própria reflexão propostas pelas disciplinas de filosofia também é coisificada

A reflexão filosófica dos diversos ramos do conhecimento, quando acompanhada de um abandono do conhecimento que foi produzido pela filosofia como disciplina autônoma, facilmente teria algo de quimérico. (Adorno, 1995a)

Assim, é possível relacionar as disciplinas dos cursos universitários com a pseudoformação, que “como uma determinada forma social da subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção em todos os planos da vida, seja na produção, seja fora dela” (Maar, 2003), chegando as universidades.

A partir dos resultados expostos e analisados neste tópico verificamos que a área de concentração que os estudantes cursam não interfere quanto a manifestação de preconceito e a compreensão em relação a educação inclusiva. Assim, a hipótese relacionada a esse tópico não foi confirmada, ou seja, os alunos dos cursos das ciências humanas não são menos preconceituosos e mais inclusivos do que os alunos dos cursos de ciências biológicas e ciências exatas e com isso, aparentemente as disciplinas que propõem maior reflexão como filosofia e sociologia parecem não fazer diferença quanto à formação relacionada ao preconceito.

4.2.3 *Períodos dos Cursos e Preconceito*

O objetivo específico que norteia a apresentação e discussão dos resultados deste tópico é: comparar os alunos dos primeiros anos com os dos últimos anos quanto às suas atitudes autoritárias, preconceituosas e em relação à educação inclusiva.

Esse objetivo parte da hipótese de que o conhecimento acadêmico e a experiência universitária possibilitam aspectos para a formação do estudante,

assim, haverá diferença quanto ao preconceito e na atitude frente à educação inclusiva em relação aos anos iniciais e finais dos cursos. E supõe-se que a experiência proporcionada pela universidade possibilite aos estudantes, ao longo do curso, serem menos preconceituosos e mais inclusivos com os estudantes considerados em situação de inclusão.

O primeiro aspecto aqui analisado é sobre a comparação entre as medianas nas escalas F, P e E por períodos da graduação dos sujeitos da pesquisa. Os períodos dos cursos foram divididos em dois grupos, G1 períodos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º períodos) e G2 períodos finais (6º, 7º, 8º, 9º e 10º períodos); os resultados dessa comparação estão na tabela 58 a seguir.

Tabela 58 - Comparação das medianas das escalas (F, P, E) quanto aos participantes por períodos de graduação (G1 e G2).

	F	P	E
Grupo 1	2,63	1,58	2,09
Grupo 2	2,37	1,43	2,00
Total	2,54	1,53	2,09

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa.

Foi feita a comparação entre os anos iniciais, do primeiro ao quinto período (G1), com os anos finais, do sexto ao décimo período (G2), o teste U de Mann-Whitney mostrou diferença significativa entre o grupo G1 e o grupo G2 quanto à escala F (U=2886,00; P=,016) e a escala P (U=2782,00; P=,007), mas não em relação à escala E (U=3353,500; p= 0,330) que não apresentou diferença significativa entre os grupos.

Assim, os estudantes do G1 (que representa os primeiros períodos) apresentou maior tendência ao fascismo e ao preconceito do que o grupo G2 (dos períodos finais dos cursos). Esse é um dado interessante pois pode indicar que o ensino e a vida universitária podem possibilitar uma maior abertura para a experiência. Outra hipótese é que pode ser também em decorrência do amadurecimento proporcionado pelas experiências em relação a idade.

A partir desses dados, foram calculadas as correlações entre as escalas F, P e E para cada um desses grupos, que expressam os períodos que os

alunos estão cursando. Os resultados dos participantes dos anos iniciais (G1) são apresentados na tabela 59.

Tabela 59 - Correlação entre as escalas F, P e E do grupo G1 de período

	F	E	P
F	1	0,51**	0,61**
E	0,51**	1	0,73**
P	0,61**	0,73**	1

**p<0,01

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa.

Foram achadas correlações significantes do grupo G1 entre as escalas F e P (p<0,001), entre F e E (p<0,001), assim como entre P e E (p<0,001). Todas estão correlacionadas positivamente, ou seja, diretamente proporcional. Se um valor em F aumentar, aumenta também em P e em E e vice-versa.

Também foi realizado o mesmo teste para o grupo G2, e os resultados podem ser observados na tabela 60:

Tabela 60 - Correlação entre as escalas F, P e E do grupo G2 de período

	F	P	E
F	1	0,71**	0,60**
E	0,71**	1	0,60**
P	0,60**	0,60**	1

**p<0,01

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

Foram encontradas correlações significantes do grupo G2 entre a escala F e P (P<0,001), entre F e E (p<0,001), assim como entre P e E (p<0,001), seguindo a mesma tendência do grupo G1, apresentado na tabela anterior.

Para detalhar melhor essa informação (comparação entre os grupos G1 e G2), foi realizada a comparação entre os grupos G1 e G2 para cada uma das áreas do conhecimento: ciências humanas, ciências biológicas e ciências exatas. A tabela 61 demonstra a comparação entre os grupos de período G1 e G2 na área de humanas:

Tabela 61 - Comparação entre os grupos G1 e G2 na área de humanas

Escala	G1 (n = 53)	G2 (n = 35)
F	49,47	36,97
P	49,70	36,63
E	48,61	38,27

Fonte: dados desta pesquisa

O teste U de Mann-Whitney constatou diferença entre o grupo dos anos iniciais (G1) e o grupo dos anos finais (G2) dos cursos de Humanas. A diferença foi significativa para a Escala F ($U=5,409$; $P=0.025$), para a Escala P ($U=5,525$; $P: 0.019$) e não foi significativa para a Escala E ($U=3,465$; $p=0.063$), podendo ser interpretado como próximo à rejeição. A tabela 62 demonstra a comparação entre os Grupos de período G1 e G2 na área de exatas:

Tabela 62 - Comparação entre os grupos G1 e G2 na área de exatas

Escala	G1 (n=25)	G2(n=21)
F	24,64	22,14
P	25,08	21,62
E	23,34	23,69

Fonte: dados desta pesquisa

O teste U de Mann-Whitney não constatou diferenças significante entre o grupo dos anos iniciais e o grupo dos anos finais dos cursos de exatas. Escala F: ($U=0,395$; $p=0,530$), Escala P: ($U=0,759$; $p=0.384$), Escala E: ($U=0,008$; $p=0.930$).

A tabela 63 demonstra a comparação entre os Grupos de período G1 e G2 na área de biológicas:

Tabela 63 - Comparação entre os grupos G1 e G2 na área de biológica

Escala	G1 (n=24)	G2(n=15)
F	22,10	16,63
P	22,29	16,33
E	19,46	20,87

Fonte: dados desta pesquisa

O teste U de Mann-Whitney não constatou diferenças significante entre o grupo dos anos iniciais e o grupo dos anos finais dos cursos de biológicas,

Escala F:(U=2.127; p=0.145), Escala P: (U=2.527; p=0.112), Escala E: (U=0,142; p=0.707).

A partir da análise das tabelas 62,63 e 64, quando comparado os alunos do início do curso com os alunos no final do curso é possível perceber diferença nas pontuações das escalas nos cursos da área de humanas, em que há redução na pontuação das escalas, (F e P) o que aponta para os cursos de humanas, os conteúdos ministrados ao decorrer da graduação contribuem para a diminuição de tendências antidemocráticas e preconceituosas, o que não ocorreu nos cursos das áreas de biológicas e exatas.

Assim, quando comparados os grupos G1 e G2 entre as áreas de ciências humanas, ciências biológicas e ciências exatas foi possível perceber diferença em relação as escalas F, P e E somente no grupo de humanas. Ou seja, quanto mais os estudantes das ciências humanas vão se aprofundando e se especializando na discussão proposta pelo seu curso, aparentemente há uma tendência para se tornarem mais sensíveis, menos autoritários, mais democráticos, menos preconceituosos e mais inclusivos, o que não foi observado nos cursos das ciências biológicas e ciências exatas. Dado que não foi percebido quando as áreas foram comparadas de forma geral, análise apresentada no item anterior.

Adorno (1995b) nos ajuda a pensar sobre os resultados apresentados ao fazer uma aposta de como o conhecimento, a educação pode ajudar a combater o preconceito. O autor afirma que “a educação só teria algum sentido como uma educação para uma autorreflexão crítica “(p.106). Aparentemente, ao longo dos cursos das ciências humanas essa forma de reflexão é incentivada. Sobre formação é importante lembrar que a

formação cultural é justamente aquilo que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo ‘cultura geral’. (Adorno, 1995a)

Parece que os cursos das áreas de ciências humanas conseguem ao longo dos semestres sensibilizar os alunos para os aspectos da formação, e é construída a possibilidade de reflexão sobre o mundo. Podemos assim supor que tal reflexão esteve presente, para os alunos dos períodos finais dos cursos de ciências humanas, ao responderem à pesquisa.

Já em relação aos cursos das áreas das ciências biológicas e exatas, na medida em que o estudante vai caminhando na graduação, vai entrando cada vez mais em contato com o objeto do curso, ou seja, se especializando, e aparentemente, a autorreflexão crítica não faz parte da especificação do objeto desses cursos, o que parece ser ao contrário para os anos finais dos cursos das ciências humanas. Adorno (1995b) chama atenção para esse fator ao afirmar que “sempre que a consciência estiver mutilada, isto se revela para o corpo e para a esfera somática de uma estrutura compulsiva, propensa à violência” (p.112). É possível compreender o autoritarismo e o preconceito como expressões violentas de uma consciência mutilada.

Os cursos da área de exatas apresentam um alto índice de reprovação em muitas disciplinas e não são todos os alunos que ingressam na turma que se formam. Cirne (2021) aponta para “média de todos os anos do grupo de cursos de Engenharia e de Ciências Exatas foi de 13,84% para a evasão” (p. 69) na instituição que realizou a pesquisa. O autor também afirma que

o fracasso acadêmico da UFCG no campus de Campina Grande ocorre majoritariamente entre os cursos de Ciências Exatas e de Engenharia, tanto na Taxa Média de Evasão (TME), como na Taxa Média de Reprovação (TMR), essa última bem maior que os outros cursos, como os de Ciências Humanas e de Ciências da Saúde (p.87).

Parece haver certo estabelecimento de uma educação rígida, isso nos lembra o que Adorno (1995b) aponta:

Aquele que é duro consigo mesmo se arroga o direito de ser duro também com os demais e se vinga da dor que não pode manifestar, que teve que reprimir. Esse mecanismo deve ser conscientizado, assim como deve ser promovida uma educação que não mais premeie a dor e a capacidade de suportá-la. Em outras palavras, a educação deveria levar a sério uma ideia que de nenhum modo é estranha à filosofia: a angústia não deve ser reprimida. Quando a angústia não é reprimida, quando o indivíduo se permite realmente ter tanta angústia quanto esta realidade merece, então, provavelmente, desaparecerá grande parte do efeito destrutivo da angústia inconsciente e protelada (p. 114).

Os cursos das ciências exatas tendem a ter uma formação mais abstrata e os cursos das ciências biológicas uma formação mais voltada para a frieza. Talvez se os cursos de ciências biológicas e exatas fossem menos técnicos, haveria a possibilidade para uma formação voltada para a sensibilidade, e com isso as pontuações nas escalas F e P seriam menores. Crochick (2023) ajuda a

pensar como essa sensibilidade pode ser construída a partir de mudanças de algumas práticas e reflexões:

Na discussão sobre a formação dos profissionais de saúde, talvez coubesse, nas aulas, no quais corpos e órgãos são estudados, mencionar: - esse é o fígado de quem teve que morar na rua, e para espantar o frio do clima e a frieza das pessoas, bebeu em demasia; - este é o corpo de um travesti, expulso de casa, assassinado, quando o vendia para sobreviver; - este é o cérebro de corpo doado por familiares de homem que teve AVC, por descuidos com a alimentação. Se aprendermos que os corpos dos mortos guardam histórias, talvez os dos vivos não sejam reduzidos a objetos de manipulação. (@leon_crochick)

A partir dessa linha de raciocínio apontada, podemos pensar que seria importante nos cursos de engenharia introduzir as reflexões sobre quais pessoas vão usar as construções propostas. Sabemos que tais cursos seguem as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) em relação à acessibilidade, mas provavelmente não é discutido como é a experiência da pessoa com deficiência nesse ambiente construído pela engenharia. As estradas que ligam o interior à capital, muitas vezes são percorridas por ambulâncias que levam as pessoas até hospitais de referência. Os cursos, provavelmente, seguem as suas respectivas normas técnicas, mas não se discute como os espaços por eles construídos são experienciados pelas pessoas que por ali passam.

Diante dessa discussão vale lembrar que Adorno (1995b) nos lembra que Auschwitz foi diferente de outros genocídios por ter sido planejada. Ou seja, foi planejada cientificamente por químicos, físicos, engenheiros entre outros cientistas. Cabe a discussão proposta por Adorno (2019) de que essas pessoas possam ter seguido a autoridade de forma irrefletida. Mas esses elementos nos ajudam a pensar a diferenciação, dos períodos finais, dos cursos das ciências humanas e das ciências biológicas e ciências exatas.

Embora os resultados apontem para essa tendência, não é possível afirmar que todos os estudantes da área de biológicas e exatas sejam preconceituosos e autoritários e o das áreas das ciências humanas não o sejam. Adorno (1995b) nos lembra que “é preciso reconhecer que as pessoas não são explicáveis de maneira automática e a partir de tais condições. Sob idênticas condições, umas se tornam de um jeito, outras de um jeito bem diferente” (p.117).

Em relação ao Período da graduação, houve diferença de valores do fator 5p que agrupou os itens sobre segregação (fator 5p (X^2 (9) = 22.515; $p=0,007$)). Também houve diferença de valores em relação ao fator 6p, que agrupou os itens que tratavam sobre a repulsa a possibilidade de deficiência (fator 6p (x^2 (9) = 17.350; $p= 0,044$)). Isto é, quanto maior o período da graduação, menor o preconceito nesses dois fatores. Destaca-se que só foi apresentada a comparação para o período de graduação, pois somente este mostrou diferenças significantes.

Em relação aos fatores da escala E, temos: fator 1e: Atitudes negativas perante a educação inclusiva, fator 2e :Atitudes positivas. Houve diferença significativa quanto à variável “período de graduação” em relação ao fator 1e (x^2 (9) = 18.383; $p= 0,031$) da Escala E. Ou seja, as pessoas nos primeiros períodos da graduação tiveram mais atitudes negativas em relação à educação inclusiva que os alunos dos períodos finais. Houve diferença significativa quanto à variável “período de graduação G1/G2” em relação ao fator 1e (t (172) = 2.416; $p= 0,017$). Ou seja, as pessoas nos primeiros períodos da graduação tiveram mais atitudes negativas em relação à educação inclusive que os alunos dos períodos finais. Dado que corrobora na discussão apresentada, ao decorrer do curso, a formação universitária proporciona aos alunos maior possibilidade e entendimento sobre as questões relativas à educação inclusiva.

Em relação a hipótese apresentada para este tópico de que a experiência proporcionada pela universidade possibilite aos estudantes, ao longo do curso, serem menos preconceituosos e mais inclusivos com os estudantes considerados em situação de inclusão foi confirmada para os alunos dos cursos de humanas.

Sobre os resultados discutidos no parágrafo anterior e outros apresentados na pesquisa, nos chama a atenção que ao dividir a amostra dos cursos em dois grupos G1 e G2, o grupo relativo a ciências humanas apresentou pontuação diferente em relação aos grupos de ciências biológicas e exatas. O que nos leva a repensar o que foi exposto no tópico “4.4.2 Área de formação e preconceito”, em que naquele nível de análise não foi percebida diferença entre as áreas de concentração/formação dos estudantes que responderam à pesquisa. Resultado que é diferente ao ser realizada uma análise mais minuciosa (divisão entre anos iniciais e finais) como proposta

neste t3pico. Assim, 3 poss3vel perceber que a 3rea de forma33o faz diferen3a em rela33o 3 manifesta33o de atitudes antidemocr3ticas, preconceituosas e ades3o 3 educa33o inclusiva, sendo a 3rea das ci3ncias humanas menos autorit3rias e preconceituosas do que as ci3ncias biol3gicas e ci3ncias exatas ao longo do desenvolvimento dos cursos.

4.2.4 Alvos Relativos 3s Defici3ncias da Escala P e Rela33o com a Escala E

O objetivo espec3fico que norteia a apresenta33o e discuss3o dos resultados deste t3pico 3: investigar como cada um dos grupos alvos relacionados 3 defici3ncia da escala de Preconceito (escala P) -Defici3ncia Intelectual (DI), Visual (DV), Auditiva (DA) e F3sica (DF) – receber3 preconceito e se diferencia frente a educa33o inclusiva (Escala E).

Como as adapta333es para as pessoas com defici3ncia f3sicas s3o mais populares do que as adapta333es pra pessoas com defici3ncia intelectual, espera-se que o preconceito com pessoas com defici3ncia intelectual seja o mais pontuado. Assim a hip3tese deste item 3 que defici3ncia f3sica receber3 menor pontua33o do que os outros e o de defici3ncia intelectual receber3 a maior pontua33o em rela33o aos demais.

O primeiro aspecto aqui analisado 3 sobre a pontua33o recebida por alvo, em rela33o 3 defici3ncia, da escala P, conforme aponta a tabela 64 abaixo:

Tabela 64 - M3dia de pontua333es de preconceito contra pessoas com defici3ncia

Tipo de Defici3ncia	M3dia nas pontua333es na escala P
Defici3ncia Intelectual (DI)	1,51
Defici3ncia Visual (DV)	2,07
Defici3ncia F3sica (DF)	1,87
Defici3ncia Auditiva (DA)	1,63

Fonte: dados desta pesquisa

Os dados apontam que o grupo alvo de maior preconceito foi o das pessoas com defici3ncia visual, com m3dia de pontua33o 2,07. O estudo de Croch3k (2011a) em que investigou o preconceito recebido por negro, judeus,

peças com deficiência física e intelectual, aponta que “a manifestação do preconceito contra a pessoa com deficiência física foi a mais alta nas duas amostras pesquisadas,” (p. 140). A hipótese que é apresentada sobre esse resultado refere-se que o preconceito destinado a essas pessoas pode estar relacionado com uma dificuldade da pessoa sem deficiência física de se identificar com a pessoa com deficiência física:

A diferença entre o indivíduo com deficiência física e o que não a tem não se refere a valores ou costumes distintos, nem sequer a habilidades cognitivas – tão valorizadas em nossa cultura –, mas, em geral, a um déficit de locomoção e/ou de manuseio. Isso pode levar à dificuldade de identificação com alguém que traz “mínimas diferenças” em relação aos normais (essas diferenças podem ser visíveis, mas não se referem à falta de capacidades de entendimento, de expressão, ou a diferença de costumes, que podem dificultar o relacionamento interpessoal), ou seja, ao que Freud (1930/1986) denomina “narcisismo das pequenas diferenças”. (Crochík, 2011a, p.140)

O grupo alvo de menor preconceito foi o das pessoas com deficiência intelectual, com média de pontuação de 1,51. No estudo de Crochík (2011a), o preconceito contra pessoas com deficiência intelectual foi menor que o preconceito contra pessoas com deficiência física, e

em relação à pessoa com deficiência intelectual é “fácil” não se identificar conscientemente, considerá-lo como pertencente a um grupo à parte, mas quanto à pessoa com deficiência física, que não tem dificuldades de pensar e falar, o mesmo parece não ocorrer; assim o preconceituoso, nesse caso, mais do que nos outros, ampliaria a “distância” dele e sua vítima, dificultando a identificação entre eles. (Crochík, 2011a, p.140)

Na pesquisa citada, o preconceito contra pessoas com deficiência foi o que recebeu a maior pontuação, em relação ao grupo de etnias, para pensar sobre esse acontecimento o autor apresenta a seguinte hipótese:

o combate ao preconceito contra os indivíduos com deficiência ampliou-se consideravelmente somente no final do século passado, de sorte que ainda pode ser difícil para a maior parte das pessoas saber que está sendo preconceituosa e perceber quais são as reais possibilidades de suas vítimas, quanto mais diferenciá-las. (Crochík, 2011a, p.141)

Ou seja, a discussão sobre inclusão de pessoas com deficiência é relativamente recente. Também foram calculadas as correlações entre os grupos de deficiência e as escalas F e E, conforme apontado na tabela 65:

Tabela 65 - Correlações entre os grupos de deficiência e as escalas F e E

		Valor Total F	Valor Total E	Total DI	Total DV	Total DF	Total DA
Escala F	Correlação de Pearson	1	,549**	,471**	,689**	,611**	,542**
	N	174	174	174	174	174	174
Escala E	Correlação de Pearson	,549**	1	,637**	,562**	,630**	,632**
	N	174	174	174	174	174	174

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: dados desta pesquisa

Foram encontradas correlações significante entre a escala F e o grupo DI ($p < 0,001$) o grupo DV ($p < 0,001$), grupo DA ($p < 0,001$) e o grupo DF ($p < 0,001$). Foram encontradas correlações significante entre a escala E e o grupo DI ($p < 0,001$) o grupo DV ($p < 0,001$), grupo DA ($p < 0,001$) e o grupo DF ($p < 0,001$).

Sobre cada tipo de deficiência, investigado pela escala P, também foram feitos testes com outras variáveis, como gênero, orientação sexual e crenças religiosas, conforme pode ser observado a seguir.

O teste de Kruskal-Wallis encontrou diferenças significante entre o gênero quanto ao grupos DI ($\chi^2 (2) = 6,261$; $p = 0,044$), DV ($\chi^2 (2) = 5,876$; $p = 0,053$), DF ($\chi^2 (2) = 8,735$; $p = 0,013$) e DA ($\chi^2 (2) = 14,335$; $p = 0,001$). Em relação ao gênero, o grupo homem cis é mais preconceituoso do que os outros grupos, como pode ser observado na tabela 66 a seguir:

Tabela 66 - Posto médio da escala P em relação à orientação sexual

Orientação Sexual	Total DI	Total DV	Total DF	Total DA
Heterossexual (N=114)				
Posto Médio	94,25	94,75	94,54	95,49
Homossexual (N= 12)				
Posto Médio	90,21	89,38	94,63	97,88
Bissexual (N= 39)				
Posto Médio	73,97	70,53	70,90	69,62
Outro (N= 9)				
Posto Médio	57,06	66,72	60,83	49,94
Total (N= 174)				

Fonte: dados desta pesquisa

A tabela 67 a seguir, descreve as informações estatísticas em relação ao teste de Kruskal-Wallis e a variável orientação sexual.

Tabela 67 - Teste de Kruskal-Wallis e a variável orientação sexual

	Total DI	Total DV	Total DF	Total DA
H de Kruskal-Wallis	8,561	8,390	9,312	13,669
gl	3	3	3	3
Significância Sig.	,036	,039	,025	,003

Fonte: dados desta pesquisa

O grupo “outro” teve valores mais baixos, mas a amostragem é muito pequena, apenas 9 participantes, por isso, os valores encontrados não foram considerados. O teste de Kruskal-Wallis encontrou diferenças significante entre orientação sexual quanto aos grupos DI ($\chi^2(2) = 8,561$; $p = 0,036$), DV ($\chi^2(2) = 8,390$; $p = 0,039$), DF ($\chi^2(2) = 9,312$; $p = 0,025$) e DA ($\chi^2(2) = 13,669$; $p = 0,003$). Assim, é possível observar que o grupo de pessoas com deficiência auditiva receberam mais preconceito dos heterossexuais e homossexuais do que dos bissexuais.

Os dados em relação a crença religiosa e ao posto médio, são apresentados nas tabelas 68:

Tabela 68 - Posto médio da escala P em relação às crenças religiosas

Orientação Religiosa	Total DI	Total DV	Total DF	Total DA
Agnósticos/sem religião (N=56)				
Posto Médio	86,33	79,67	87,65	90,29
Ateus (N= 31)				
Posto Médio	86,23	74,92	86,42	73,35
Religiosos (N= 87)				
Posto Médio	88,71	97,02	87,79	90,74
Total (N= 174)				

Fonte: dados desta pesquisa

A tabela 69 a seguir, descreve as informações estatísticas em relação ao teste de Kruskal-Wallis e a variável crenças religiosas.

Tabela 69 - Teste de Kruskal-Wallis e a variável crenças religiosas

	Total DI	Total DV	Total DF	Total DA
H de Kruskal-Wallis	,105	6,436	,018	3,060
gl	2	2	2	2
Significância Sig.	,949	,040	,991	,216

Fonte: dados desta pesquisa

A partir da análise da tabela acima é possível perceber que o grupo de deficientes auditivos sofre menos preconceito do grupo ateu embora o teste não aponte um nível de significância alto DA ($\chi^2 (2) = 3,060$; $p = 0,216$). O teste de Kruskal- Wallis encontrou diferenças significante entre crenças religiosas quanto ao grupo DV ($\chi^2 (2) = 6,436$; $p = 0,040$).

Assim, a hipótese elencada para a análise deste item que deficiência física receberá menor pontuação do que os outros e o de deficiência intelectual receberá a maior pontuação em relação aos demais não foi confirmada. O alvo que recebeu mais preconceito foi o da deficiência visual (DV). Um ponto a ser considerado é a fácil identificação do deficiente visual que pode contribuir para a construção do estereótipo de que a cegueira tem sido pensada unicamente pela falta e pela incapacidade (Nunes e Lomônaco, 2010) e a partir dessa crença começam a serem estabelecidos preconceitos contra a pessoa com deficiência visual:

Segundo Nuernberg (2009), atitudes preconceituosas, provenientes de professores e alunos videntes, incluem: a negação de que seja possível um cego aprender adequadamente os conteúdos científicos de uma determinada área para, posteriormente, exercer a profissão para a qual foi certificado; a consequente crença no "normalcentrismo", ou seja, na ideia de que, para exercer uma profissão, uma pessoa deve estar em plenas condições físicas. (Selau et al., 2015, p. 109)

Selau et al. (2015) apontam concepções que circulam no senso comum em relação ao entendimento acerca das capacidades das pessoas com deficiência visual:

a de alguém sofredor, que vive em uma eterna escuridão; a de um sujeito detentor de poderes sobrenaturais, com capacidades que ultrapassam as aparências, como se fosse possuidor de um sexto sentido; a de uma pessoa pateticamente boa; e a de um protótipo da maldade. (Selau et al., 2015, p.108)

Essas concepções podem ter contribuído para o recebimento de maior preconceito em relação aos outros tipos de deficiência, como um estereótipo de incapacidade. Os autores também destacam outro ponto que contribui para o preconceito e manutenção e concepções errôneas sobre esse público:

o escasso conhecimento, por parte de colegas e de professores, sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência visual contribui para a formação de falsos conceitos e gera o desenvolvimento de atitudes discriminatórias. (Selau et al., 2015, p.109)

Nunes e Lomônaco (2010) apontam que como vivemos em um mundo de videntes, “à visão é dado um papel essencial no desenvolvimento humano e sua ausência assume, muitas vezes, uma dimensão maior do que ela realmente tem” (p. 58). Assim, esse entendimento acerca da valorização da visão pode ajudar a construir o preconceito contra as pessoas com deficiência visual.

Outro ponto importante para entendermos o preconceito destinado às pessoas cegas é a relação que estabelecemos com os sentidos, especialmente a visão. As pessoas videntes utilizam mais a visão do que outros sentidos, pois o sistema de aprendizagem vigente é visual já a pessoa com deficiência visual desenvolve os outros sentidos como, por exemplo, o tato, e “em comparação à visão, o tato é uma forma mais lenta de captação da informação” (Nunes e Lomônaco, 2010, p.57). Ou seja, a visão é uma forma mais rápida de apreender e reconhecer o mundo.

O tato possibilita o conhecimento por meio das características dos objetos: textura, formato, temperatura etc. Mas ele é mais útil para objetos próximos e permite menos informações no caso de objetos grandes e/ou distantes. Esta possibilidade de discriminação pelo tato e pelos outros sentidos leva a crer que o uso dos sentidos pelo cego não é uma mera compensação do órgão falho, mas envolve uma reorganização biopsicossocial, que permite o acesso e o processamento de informações. (Nunes & Lomônaco, 2010, p.57).

Os autores também afirmam que o tato, embora importante, não é a única via de captação de informação da pessoa cega, tem-se também a cinestesia,

o sistema cinestésico é um dos sistemas que fornecem informações sobre a orientação espacial, o movimento e o equilíbrio, possibilitando a percepção de posição, da direção do vento, da velocidade do movimento e orientação do corpo. (Nunes & Lomônaco, 2010, p.57)

O mundo em que vivemos a estética é prioritariamente visual e circula no senso comum uma ideia de que a pessoa com deficiência visual não conseguiria contemplar tal estética. O que Nunes e Lomônaco (2010) apontam como falso, uma vez que

há uma intrínseca relação entre beleza e prazer, não estando a beleza unicamente ligada à imagem visual. Assim, por mais que a experiência estética esteja baseada na experiência sensorial – seja qual for o sentido – ela só é possível pelo uso conjunto da razão. Se a apreciação da beleza se dá pela inter-relação entre sentidos e racionalidade, e não unicamente pela visão, então, ela é possível ao cego. Ele é capaz de experimentar a beleza por meio do toque, da cinestesia, da audição etc.” (p.57).

Contudo, esse entendimento não é o que circula no senso comum uma vez que “a deficiência visual – assim como os outros tipos de deficiência – assume na sociedade em que vivemos uma diferença que é considerada uma desvantagem” (Nunes & Lomônaco, 2010, p.58).

Dessa forma, a deficiência visual, pode ser entendida como uma vulnerabilidade e como uma desvantagem, em um mundo em que a maioria é vidente e que a estética e a apropriação das informações se configuram prioritariamente pela via visual. Diante disso, a pessoa sem deficiência pode ter muita dificuldade de identificação para com a pessoa com deficiência visual e dificuldade em compreender como o mundo pode ser apreendido e compreendido sem a visão, também outros sentimentos como pena ou até mesmo medo de estar nessa situação, o que pode ser pensado como fatores que contribuem para o preconceito contra as pessoas com deficiência visual ser maior do que em relação as outras deficiências.

Outro ponto que pode ajudar a construir uma hipótese para o preconceito destinado às pessoas com deficiência visual é a busca pelo *like* em relação às mídias sociais, que são prioritariamente visuais. Brunelli et al., (2019) afirmam que “um dos exemplos atuais sobre a questão da influência da indústria cultural e a busca pelo prazer e/ou a felicidade são as mídias sociais, que representam uma espécie de vitrine do bem-estar virtual “(p. 2). E uma das ferramentas das redes sociais é o *like*, que pode ser compreendido como

é como outro vê, e mais, é como o outro aprova publicamente a partir do *like* que determina o capital simbólico nas mídias sociais. O *like* neste caso vira uma espécie de moeda que insere ou repele, torna público e decreta falência, dá status ou marginaliza (Brunelli et al., 2019, p.5).

A partir disso é possível compreender que a admiração do outro é manifestada pelo *like*, que remete a uma cultura visual. Sabe-se que existe o recurso da descrição da imagem, mas não é sempre usado, excluindo assim a pessoa com deficiência visual da apreciação das fotos e imagens postadas nas redes sociais. Diante disso, levanta-se a hipótese de que a expressão de preconceito por parte da pessoa sem deficiência para com a pessoa com deficiência visual passa por essa questão da apreciação, podendo o entendimento da pessoa sem deficiência ser de que se a pessoa com deficiência visual não a vê, não pode apreciá-la ou admirá-la e com isso

aprovar socialmente por meio do *like*, e com isso construindo o preconceito contra esse grupo.

Essas são algumas hipóteses levantadas para pensar o porquê do preconceito com pessoas com deficiência visual foi o mais pontuado em relação às outras deficiências. Contudo, faz-se necessário outros estudos para testar essas hipóteses.

4.2.5 Correlação entre as variáveis que caracterizam os sujeitos e as escalas utilizadas

As variáveis idade, gênero, orientação sexual, crenças religiosas, raça etnia, foram utilizadas para verificar se exerceram efeitos sobre as demais variáveis em relação as escalas F, P e E, assim foram calculadas as correlações parciais, conforme apresentado na tabela 70, a seguir:

Tabela 70- Correlações parciais entre graduação, período, gênero, orientação sexual, estado civil, crenças religiosas e raça/etnia com as escalas F, P e E

	F	P	E
F	1	0,59	0,52
P	0,59	1	0,67
E	0,52	0,67	1

Fonte: dados desta pesquisa

A correlação parcial mostrou que há correlação positiva entre os valores da escala P e F, controlados pelas variáveis graduação, período, idade, gênero, orientação sexual, estado civil, crenças religiosas e raça/etnia ($r=0,59$; $p<0,001$).

A correlação parcial mostrou que há correlação positiva entre os valores da escala P e E, controlados pelas variáveis graduação, período, idade, gênero, orientação sexual, estado civil, crenças religiosas e raça/etnia ($r=0,67$; $p<0,001$).

A correlação parcial mostrou que há correlação positiva entre os valores da escala F e E, controlados pelas variáveis graduação, período, idade,

gênero, orientação sexual, estado civil, crenças religiosas e raça/etnia ($r=0,516$; $p<0,001$).

Assim, o grau de associação entre as escalas F, P e E tem efeito quanto às variáveis graduação, período, idade, gênero, orientação sexual, estado civil, crenças religiosas e raça/etnia dos participantes são controladas.

Considerações Finais

A tese aqui apresentada discutiu o preconceito contra pessoas com deficiência, consideradas em situação de inclusão no ensino universitário. A pesquisa teve como público-alvo os estudantes sem deficiência, não considerados em situação de inclusão, e os alunos com deficiência. Buscou-se investigar, por meio de questionário pessoal, escala F, escala P e escala E as atitudes preconceituosas, autoritárias e em relação à educação inclusiva dos alunos sem deficiência e caracterizar os que têm deficiência. Retomando o primeiro objetivo geral, temos: investigar, em estudantes universitários de diferentes cursos e não considerados em situação de inclusão, a presença de atitudes autoritárias, preconceituosas e contrárias à educação inclusiva.

O primeiro objetivo geral foi caracterizar os estudantes com deficiência que responderam à pesquisa, com a expectativa de identificar indivíduos com deficiência matriculados em cursos nas áreas de ciências humanas, ciências biológicas e ciências exatas. A maioria apresentou deficiência física e transtorno do espectro autista, estar matriculado na área de humanas nos períodos iniciais do curso, serem jovens adultos (18 a 25 anos), masculino cisgênero, heterossexuais, solteiros, agnósticos, brancos e que estudaram em escola pública. A amostra dos estudantes com deficiência seguiu a tendência observada nos estudantes sem deficiência a não ser pela diferença em três aspectos, gênero (maioria feminino cisgênero), religiosidade (maioria não tem religião, mas acredita em Deus) e escola que estudou (maioria estudou em escola particular).

Para melhor ser investigado, o segundo objetivo geral foi dividido em quatro objetivos específicos, que serão comentados. O primeiro objetivo específico foi: verificar se os alunos que tiveram contato com pessoas com deficiência em contexto familiar ou na sua vida escolar (ensino fundamental, médio e/ou cursinho) são menos preconceituosos e mais inclusivos do que os alunos que não tiveram contato. E teve como hipótese: espera-se que os alunos que tenham convivido com pessoas com deficiência anteriormente ao ingresso na universidade sejam menos preconceituosos que os colegas que não tiveram contato. A maioria dos estudantes responderam que já conviveram com pessoas com alguma deficiência. A maioria do contato foi com colegas de

escola, seguido de família. É interessante ressaltar que o item amigo com deficiência foi pouco escolhido, e em relação aos familiares, foram indicados de graus mais afastados, levantando a hipótese de um menor convívio social e familiar. Com a análise dos dados foi possível observar que a hipótese inicial foi refutada. O contato, como foi vivido pelos sujeitos da pesquisa, não foi suficiente para diminuir o preconceito. Os dados apresentados contribuem para o entendimento de que o mero contato não basta, que é necessário condições propícias para o contato. Assim, é possível ressaltar que o contato com a pessoa com deficiência pode ter sido substituído pelo contato com o estereótipo da pessoa com deficiência, impedindo assim a experiência e com isso a identificação e a formação dos sujeitos sem deficiência. A experiência é assim substituída pela idealização. Como discutido no decorrer da tese, destacamos que que é possível organizar em sala de aula condições para que o contato seja estabelecido, como o trabalho em conjunto, sem competição, dos alunos com deficiência com os alunos com deficiência. Mas geralmente esse contato é inviabilizado pela figura do monitor de apoio que geralmente reproduz a lógica da sala especial dentro da sala de ensino regular ao ficar sentado ao lado do aluno com deficiência o tempo todo, impossibilitando o vínculo dele com outros colegas.

O segundo objetivo específico foi: comparar se a área de formação dos alunos (ciências humanas, ciências biológicas e ciências exatas) influencia no entendimento do que é educação inclusiva e na manifestação de preconceito. E teve como hipótese: espera-se encontrar diferença entre os alunos não considerados em situação de inclusão de acordo com a área de formação. Devido os cursos na área de humanas, sociais aplicadas e artes contarem com maior discussão e reflexão baseados em disciplinas como filosofia, sociologia, educação espera-se que sejam mais sensíveis e receptivos à experiência do que seus colegas de outras áreas. Assim, espera-se que sejam mais favoráveis à educação inclusiva, menos preconceituosos, menos autoritários, quando comparados com os estudantes das áreas de ciências Biológicas e de ciências Exatas. Com a análise dos dados foi possível observar que a hipótese inicial foi refutada. Não foi apresentada diferença entre as áreas de formação dos estudantes. Contudo, quando é realizada a comparação entre os anos iniciais (do primeiro ao quinto período) e dos anos finais (do sexto ao décimo período)

foi possível perceber diferença entre as áreas. Os estudantes dos cursos das ciências humanas dos anos finais apresentaram redução na pontuação das escalas utilizadas, o que aponta para menor adesão ao autoritarismo e ao preconceito.

O terceiro objetivo específico foi comparar os alunos dos primeiros anos com os dos últimos anos quanto às suas atitudes autoritárias, preconceituosas e em relação à educação inclusiva. Tendo como hipótese que a experiência proporcionada pela universidade possibilite aos estudantes, ao longo do curso, serem menos preconceituosos e mais inclusivos com os estudantes com deficiência considerados em situação de inclusão, assim, espera-se que os estudantes dos últimos anos sejam menos antidemocráticos, preconceituosos e mais inclusivos do que os estudantes dos primeiros anos. Este objetivo, últimos anos mais inclusivos do que os primeiros anos, a hipótese foi confirmada, e partir disso podemos destacar a importância da formação. Como foi exposto, a pesquisa foi desenvolvida numa universidade pública, e os alunos dessa instituição são convidados a participarem de discussões políticas com certa frequência, como por exemplo nas eleições dos Centros Acadêmicos (CA) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE), podem participar como candidatos, apresentando propostas para a melhoria dos cursos e da universidade, e também participam votando. Tanto os CAs como DCE são ativos e envolvem os estudantes de vários cursos. Também existe congresso de pesquisa e extensão que envolve todos os cursos com várias temáticas. Assim, podemos supor que a formação universitária não se restringe à sala de aula e aos conteúdos formais, também envolve a participação em diferentes espaços propostos pela universidade. Dessa forma, os estudantes do final do curso podem ter circulado mais pela universidade e com isso terem tido experiências que possibilitaram dissolver as barreiras atitudinais relacionadas ao preconceito contra as pessoas com deficiência, tornando-se assim mais inclusivos.

O último objetivo específico foi investigar como cada um dos grupos alvos relacionados a deficiência da escala de Preconceito (escala P) - Deficiência Intelectual, Visual, Auditiva e Física – receberá preconceito e se diferencia frente a educação inclusiva (Escala E). E como hipótese tínhamos: como as adaptações para as pessoas com deficiência físicas são mais populares do que as adaptações pra pessoas com deficiência intelectual,

espera-se que o preconceito com pessoas com deficiência intelectual seja o mais pontuado. Tem-se como hipótese que deficiência física receberá menor pontuação do que os outros e o de deficiência intelectual receberá a maior pontuação em relação aos demais. A hipótese foi rejeitada pois o grupo que recebeu maior preconceito foi o de deficiência visual e o que recebeu menor preconceito foi o de deficiência intelectual.

Alguns dados referentes a caracterização dos sujeitos sem deficiência que responderam à pesquisa chamam atenção. Como na área das ciências humanas, os cursos de direito e de psicologia terem sido os como mais respostas. Em relação ao curso de psicologia, é possível pensar que isso aconteceu por a pesquisadora conhecer os professores do curso, e assim o aceite do pedido para repassar o questionário aos alunos foi maior por parte deles.

Os resultados, em particular do primeiro objetivo específico, contribuem para pensar como a inclusão escolar de pessoas com deficiência está acontecendo, tanto no ensino básico quanto no ensino superior. A presente tese oferece como contribuição o questionamento da qualidade do contato que a inclusão está proporcionando ao inserir alunos com deficiência no ensino regular. Esse contato não proporciona uma verdadeira experiência, e assim, não funciona como antídoto do preconceito. Dessa forma, é possível inferir que os estudantes com deficiência não estão verdadeiramente incluídos e devem ser possivelmente discriminados pelos alunos sem deficiência. Ou seja, somente dividir a mesma sala não pode ser considerado como contato e interação ao nível da diminuição do preconceito, embora possa ter sido algo favorável para os estudantes das ciências humanas dos períodos finais do curso. Cabe o questionamento se ter sido algo favorável no curso de ciências humanas esteja relacionado ao contato em si ou na formação proporcionada pelos cursos dessa área.

Outro resultado interessante, que contribuiu para o debate na área de inclusão no ensino superior, é, especificamente, o resultado apresentado no terceiro objetivo específico. Destacamos a importância da universidade como possibilidade de formação de sujeitos democráticos, não preconceituosos e inclusivos. Apostamos que o conhecimento possa contribuir para a dissolução

dos estereótipos, possibilitando, a diminuição do preconceito, especialmente para os estudantes dos cursos da área e ciências humanas.

A partir dos resultados apresentados, foi possível pensar os desafios para a inclusão no ensino superior, mas esses desafios também remetem as dificuldades encontradas na educação básica para a efetivação da inclusão, principalmente no quesito sobre a qualidade do contato ofertado. Assim, para conseguirmos efetivar a inclusão no ensino superior, ela precisa ser pensada desde a educação infantil, articulando as possibilidades formativas entre a educação básica e a de nível superior. Dessa forma, a presente pesquisa contribui para pensar a formação dos professores universitários, mas também, de forma indireta, a formação dos professores do ensino básico, pois a base da experiência deve ser construída a partir desse nível educacional. E é possível questionar como que podemos seguir com a inclusão no ensino superior diante das falhas da do processo inclusivo na educação básica?

Um dos limites da pesquisa foi referente ao primeiro objetivo geral, que foi organizado de forma mais descritiva, e teve como resultado apenas a caracterização dos alunos com deficiência que responderam à pesquisa. Para uma próxima pesquisa, pode ser interessante observar mais elementos, como por exemplo, o sofrimento das vítimas que sofrem o preconceito.

Outro limite da pesquisa foi a não coleta de dados por meio de entrevistas, o que poderia especificar de que forma o contato com a pessoa com deficiência foi estabelecido, proporcionando uma investigação mais aprofundada. Outro limite foi a quantidade reduzida na variabilidade dos cursos dos estudantes que responderam à pesquisa assim como o número de sujeitos.

Uma ideia que surgiu ao analisar os dados, a de fazer comparações entre cursos da própria área, comparar os cursos de humanas entre si para perceber a as diferenças internas entre os próprios cursos, e o mesmo com a área de ciências biológicas e exatas. E após, voltar a comparação entre as áreas, mas isso requereria uma amostra maior, tanto de alunos como de cursos, sendo uma possibilidade para estudos futuros.

Caberia também investigar melhor, em futuras pesquisas, os resultados apresentados no objetivo específico quatro e entender por que as pessoas com

deficiência visual foram o maior alvo do preconceito recebido, mediante o uso da escala P.

Desenvolver essa pesquisa foi de grande contribuição para o meu aprimoramento como pesquisadora, professora universitária e como psicóloga escolar. Como pesquisadora me lancei em uma pesquisa também quantitativa, o que foi um grande desafio, mas proporcionou resultados e dados muito interessantes. Como professora, contribuiu para a minha formação no sentido de ficar mais atenta ao tipo de experiência que estou proporcionando e que poderei proporcionar aos alunos das disciplinas que ministro e assim pensar a educação inclusiva de forma prática no ensino superior. Como psicóloga escolar, ressaltou a necessidade de estar mais próxima dos professores da educação básica e discutir com eles as questões relativas a educação inclusiva, maneiras de proporcionar um contato que possa ser uma experiência formativa para os estudantes sem e com deficiência.

Ao finalizar o trabalho aqui apresentado reiteramos a necessidade de pesquisas e ações relativas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Como, por exemplo, uma educação voltada para o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos, e com isso a possibilidade de uma formação que possibilite experiências humanizadas, principalmente para os estudantes dos cursos das áreas de ciências exatas, ciências biológicas e ciências humanas.

Referências

- ABEP. (2019). *Da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa—ABEP (2019)—Pesquisa*.
Google.
[https://www.google.com/search?q=da+Associa%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+de+Empresas+de+Pesquisa+-+ABEP+\(2019\)&oq=da+Associa%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+de+Empresas+de+Pesquisa+-+ABEP+\(2019\)&aqs=chrome..69i57.1066j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=da+Associa%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+de+Empresas+de+Pesquisa+-+ABEP+(2019)&oq=da+Associa%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+de+Empresas+de+Pesquisa+-+ABEP+(2019)&aqs=chrome..69i57.1066j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Adorno, T. W. (1961). *Opinion, locura, sociedad*. Em *Intervenciones: Nueve modelos de critica*. Monte Avila Editores.
- Adorno, T. W. (1993). *Minima Moralia*. Atica.
- Adorno, T. W. (1995a). *Educação e Emancipação*. Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995b). *Palavras e Sinais*. Vozes.
- Adorno, T. W. (2008). *Introdução à sociologia*. Editora Unesp.
- Adorno, T. W. (2015). *Ensaíos sobre Psicologia Social e Psicanálise*. Editora Unesp.
- Adorno, T. W. (2019). *Estudos sobre a personalidade autoritária*. Editora Unesp.
- Adorno, T. W. (2020a). *Aspectos do novo radicalismo de direita*. Editora Unesp.
- Adorno, T. W. (2020b). *Indústria Cultural*. Editora Unesp.
- Adorno, T. W. (1996). *Teoria da Semicultura*.
<https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/teoria.htm>
- Antunes, M. A. M. (2005). *A psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição*. Em *A psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição*.
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/sms-6809>
- Barbosa, M. L. de O. (2019). *Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil?* *Revista de Educação PUC-Campinas*, 24(2), 240–253. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4324>

- Batista, L. E., Escuder, M. M. L., & Pereira, J. C. R. (2004). A cor da morte: Causas de óbito segundo características de raça no Estado de São Paulo, 1999 a 2001. *Revista de Saúde Pública, 38*, 630–636. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102004000500003>
- Benjamin, W. (1994). *Obras Escolhidas III*. Brasiliense.
- Benjamin, W. (2018). *O Anjo da História*. Autêntica.
- Bisol, C. A., Valentini, C. B., Simioni, J. L., & Zanchin, J. (2010). Estudantes surdos no ensino superior: Reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa, 40*, 147–172.
- Bondía, J. L. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*.
- Diversidade na Universidade, (2002). (<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/folder.pdf>).
- Brasil. (1988). *Constituição Federal*.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1991). *LEI Nº 8.213/1991*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394 -LDB*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2004). *Decreto nº 5296/2004*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
- Brasil. (2009). Resolução nº 04 de 2009—Diretrizes Operacionais para o AEE. *iParadigma*.
<https://iparadigma.org.br/biblioteca/resolucao-04-2009-diretrizes-operacionais-aeeducacao-basica/>
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 2011*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Brasil. (2012a). *Lei nº 12711/2012*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Brasil. (2012b). *Lei nº 12764/2012*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146/2015*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

- Brasil. (2016). *Lei nº 13.409/2016*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm
- Brasil. (2020). *Decreto nº 10.502/2020*.
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10502&ano=2020&ato=e26MTSU1UMZpWT303>
- Brunelli, P. B., Amaral, S. C., & Silva, P. (2019). Autoestima alimentada por “likes”: Uma análise sobre a influência da indústria cultural na busca pela beleza e o protagonismo da imagem nas redes sociais. *Revista Philologus*, 25(53), 226–236.
- Cabral, L. S. A., & Melo, F. R. L. V. de. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, 55–70.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a Universidade*. Editora USP.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, 5–15.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 5–15. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>
- Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2016). Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Revista brasileira de educação especial*, 22, 413–428.
- Cirne, G. N. (2021). *Reprovação e evasão nos cursos de engenharias, e de exatas do campus de Campina Grande da UFCG*.
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/26147>
- COSTA, V. H. F. ([s.d.]). Resumo de The Authoritarian Personality. Em *Estudos sobre a personalidade autoritária* (p. 2019). Unesp.
- COSTA, V. H. F. (2019). Apresentação à edição brasileira. Em *Estudo sobre a personalidade autoritária*. Unesp.

- Coutinho, C. P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade*.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7884>
- Crochick, J. L. (Org.). (2019). *Inclusão profissional de trabalhadores com deficiência intelectual na cidade de São Paulo*. Benjamin Editorial.
- Crochick, J. L. (2023). *José Leon Crochick (@leon_crochick) • Fotos e vídeos do Instagram*.
<https://www.instagram.com/p/CxqYRTorBVv/>
- Crochick, J. L., & Crochík, N. (2015). A desatenção atenta e a hiperatividade sem ação. Em *Medicalização de Crianças e Adolescentes*. Casa do Psicólogo.
- Crochick, J. L., & Crochík, N. (2017). *Bullying, preconceito e desempenho escolar: Uma nova perspectiva*. Benjamin Editorial.
- Crochík, J. L. (2001). Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. *Revista psicologia política*, 1(1), 67–99.
- Crochík, J. L. (2005). Preconceito: Relações com a ideologia e com a personalidade. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22, 309–319. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2005000300009>
- Crochík, J. L. (2011a). *Preconceito e Educação Inclusiva*. Secretaria de Direitos Humanos.
- Crochík, J. L. (2011b). *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. Casa do Psicólogo.
- Crochík, J. L., de Lima, M. Á., & Razera, K. D. M. F. (2015). Teoria Crítica da sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva. *Imagens da Educação*, 5(2), 01–09.
- Crochík, J. L., Ferrari, M., Hryniewicz, R. R., Barros, O. N. de, & Nascimento, R. B. (2006). Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. *Psicologia Argumento*, 24(46), 55–70.
- Crochík, J. L., Freller, C. C., Dias, M. Á. de L., Feffermann, M., Nascimento, R. B. do, & Casco, R. (2013). Educação inclusiva: Escolha e rejeição entre alunos. *Psicologia & Sociedade*, 25, 174–184.

- Crochík, J. L., Kohatsu, L. O., Dias, M. Á. de L., Freller, C. C., & Casco, R. (2013). *Inclusão e discriminação na educação escolar*. Alínea.
- Cunha, L. A. ([s.d.]). *ENSINO SUPERIOR E UNIVERSIDADE NO BRASIL*.
- Dal Bosco, T. S. (2016). *Psicologia escolar e atendimento educacional especializado: Conquistas e limitações presentes na legislação*.
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6280>
- Dantas, D. de C. L. ([s.d.]). *O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: entre a utopia e a realidade*. Recuperado 7 de outubro de 2023, de
<https://www.ces.ufcg.edu.br/portal/>
- Duarte, E. R., Rafael, C. B. D. S., Filgueiras, J. F., Neves, C. M., & Ferreira, M. E. C. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2), 289–300. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200011>
- Fávero, M. de L. de A. (2006). A Universidade no Brasil: Das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, 28, 17–36.
- Fernandes, S., & Moreira, L. C. (2017). Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: Contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. *Educar em Revista*, 127–150.
- Ferrari, M. A. (2006). O papel da diferença na construção da identidade. *Boletim de psicologia*, 56(124), 1–8.
- Ferrari, M. A. L. D., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: Um novo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 636–647.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>
- Filho, J. M. G. (2010). Humilhação social: Humilhação política. Em *Orientação à Queixa Escolar*. Casa do Psicólogo.
- Freud, S. (2011). *O mal-estar na civilização*. Companhia das Letras.

- Genovese, C. L. de C. R., Carvalho, W. L. P. de, & Genovese, L. G. R. (2019). Os conceitos de formação e semiformação de Adorno na análise de trabalhos de conclusão de curso sobre questões sociocientíficas na graduação em Pedagogia. *Ciência & Educação (Bauru)*, 25, 873–891.
- Horkheimer, M. (1990). *Teoria Crítica: Uma Documentação*. Editora Perspectiva/ Editora USP.
- Horkheimer, M. (2002). *Eclipse da Razão*. Centauro.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1973). *Temas básicos da Sociologia*. Cultrix.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1985). *Dialética do Esclarecimento*. Zahar.
- IBGE. (2012). *IBGE Censo demográfico 2010* (https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). IBGE.
- IBGE. (2010). *Censo 2010 | IBGE*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>
- IBGE. (2021). *PNS 2019: País tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência | Agência de Notícias*. Agência de Notícias - IBGE. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>
- Jodelet, D. (2020). Os processos psicossociais sa exclusão. Em *As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Vozes.
- Kupfer, M. C., Patto, M. H. S., & Voltolini, Ri. (2017). *Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras*. Escuta/Fapesp.
- Kupfer, M. C., Pesaro, M. E., & Davini, J. (2020). *Práticas Inclusivas II*. Escuta/Fapesp.

- Lacerda, C. B. F. D., & Gurgel, T. M. D. A. (2011). Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(3), 481–496. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>
- Laplanche, & Pontalis. (2004). *Vocabulário de Psicanálise*. Martins Fontes.
- Lara, G. B., Ávila, M. R. do C., & Carvalho-Freitas, M. N. de. (2008). *A questão cognitiva e afetiva na inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. 46–59.
- Maar, W. L. (1995). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. Em *Educação e Emancipação* (p. 11–28). Paz e Terra.
- Maar, W. L. (2003). *Adorno, semiformação e educação*. 24(38), 459–476.
- Maciel, C. E., & Anache, A. A. (2017). A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras 1. *Educar em Revista*, 71–86.
- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2010). Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista brasileira de educação especial*, 16(02), 159–176.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar*. Sumus.
- Martins, S. E. S. de O., & Napolitano, C. J. (2017). Inclusão, acessibilidade e permanência: Direitos de estudantes surdos à educação superior 1. *Educar em Revista*, 107–126.
- Mattos, H. C. X. da S., & Fernandes, M. C. da S. G. (2023). Desafios simbólicos da universidade: A perspectiva de estudantes sobre a permanência. *Educar em Revista*, 38. <https://www.scielo.br/j/er/a/6J7kjmZRh35ckzcG5dDvQbh/?lang=pt>
- MEC. (2018). *Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior*. <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>
- MidiaNINJA. (2023). *Acessibilidade nos afetos—Mídia NINJA*. <https://midianinja.org/fatineoliveira/acessibilidade-nos-afetos/>

- Nascimento, E. (2021). Ensaio sobre a formação e adaptação em Adorno. *Aufklärung: revista de filosofia*, 8(3), 77–90.
- Nunes, S., & Lomônaco, J. F. B. (2010). O aluno cego: Preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 55–64.
- Passos, P. (2022). *A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: Uma análise do setor de segurança privada*.
<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/26408>
- Pedrossian, D. R., & Meneses, B. M. (2011). Educação inclusiva, Preconceito e Pseudoformação. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, 17(33). <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2418>
- Resende, M. do R. S. (2005). *Formação e autonomia do professor universitário: Um estudo na Universidade Federal de Goiás*. <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/17205>
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (2015). *Psicologia Social*. Vozes.
- Rossetto, E. (2008). Políticas de inclusão no ensino superior no Brasil. *Temas & Matizes*, 7(13), 49–57.
- Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). *Dicionário de Psicanálise*. Zahar.
- Roure, S. A. G. (2009). *A autoridade na educação contemporânea*. Editora UFG.
- Salamanca. (1994). Declaração de Salamanca. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades*.
http://perspectivasustentavel.com.br/pdf/educacao/02_DECLARACAO_DE_SALAMANCA_INCLUSAO_EM_QUESTAO_1994.pdf
- Santana, A. P. (2016). A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 85–88. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12128>
- Santos, J. B. dos. (2013). Preconceito e Inclusão: Trajetórias de estudantes com deficiência na universidade. *Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, BA*.

Sawaia, B. (2014). Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? Em *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Vozes.

Sekkel, M. C., Zanelatto, R., & Brandão, S. de B. (2010). Uma questão para a educação inclusiva: Expor-se ou resguardar-se? *Psicologia: ciência e profissão*, 30, 296–307.

Selau, B., Hammes, L. J., & Damiani, M. F. (2015). Direitos humanos e preconceito a cegos universitários brasileiros. *Revista iberoamericana de educación*.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/177873>

Stele, T., & Strieichen, E. (2013). Os principais mitos sobre os surdos e a língua de sinais. XI *Congresso Nacional de Educação*. PUC-Paraná.

UFG. (2008). *UFGInclui*. PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação. <https://prograd.ufg.br/p/7194-ufginclui>

Zambel, L. (2017). *Educação e emancipação em Adorno: Contribuições para a formação de professores*. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150644>

ANEXOS

ANEXO A – Questionário de dados pessoais

Dados pessoais

Olá! Obrigada por aceitar participar da pesquisa Educação Inclusiva no Ensino Superior, realizada por Tainá Dal Bosco Silva sob a supervisão do professor Dr. José Leon Crochick, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). A presente pesquisa tem por objetivo investigar a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. O tempo de resposta médio é de 15 minutos. As suas respostas são sigilosas, você não será identificado em nenhum momento. E não há resposta certa ou errada, somente a sua opinião.

1. Em qual Estado você reside? * _____
2. Em qual Cidade Reside? * _____
3. A Faculdade/Universidade em que você estuda é?
 Privada
 Pública
4. Em qual Faculdade/Universidade? * _____
5. Qual é a graduação que você cursa na Faculdade/Universidade? * _____
6. Qual é o período que está cursando no momento? *
 Primeiro
 Segundo
 Terceiro
 Quarto
 Quinto
 Sexto
 Sétimo
 Oitavo
 Nono
 Décimo
7. Qual é a sua idade? *
 18 anos a 25 anos
 26 a 35 anos 36 a
 45 anos 46 a
 55 anos 56 a 65anos
 66 ou mais.
8. Qual é o seu gênero? *
Cisgênero é quem se identifica com o seu gênero de nascimento e Transgênero é quem não se identifica com o seu gênero de nascimento.
 Feminino cisgênero
 Masculino cisgênero
 Feminino transgênero
 Masculino transgênero
 Prefiro não dizer
 Outro: _____
9. Qual é a sua orientação sexual? *
 Heterossexual
 Homossexual
 Bissexual
 Prefiro não dizer

() Outro: _____

10. Qual o seu estado civil? *

- () Solteiro (a)
- () Casado (a)
- () Separado/Divorciado (a)
- () Viúvo(a)
- () Outro: _____

11. Em relação a crenças religiosas/espirituais, você se considera: *

- () Católico
- () Evangélico
- () Espírita
- () Umbandista
- () Candomblecista
- () Mulçumano
- () Judeu
- () Testemunha de Jeová
- () Budista
- () Adventista
- () Ateu
- () Agnóstico
- () Não tenho religião, mas acredito em Deus
- () Outro: _____

12. Em relação a raça/ etnia, você se considera: *

- () Branco
- () Negro
- () Amarelo
- () Indígena
- () Pardo
- () Outro: _____

Relação com Pessoas com Deficiência

13. Você se considera uma pessoa com deficiência? *

- () Sim
- () Não

13a. Em caso de resposta "sim", especifique qual deficiência: _____

14. Durante a sua vida escolar, você estudou, predominantemente, em: *

- () Escola pública
- () Escola particular
- () Escola confessional
- () Escola conveniada

15. Até o presente momento da sua vida, você convive ou conviveu com alguém com deficiência? Se sim, em qual contexto? Pode assinar mais de uma alternativa.

- () Não
- () Amigos
- () Colegas de escola
- () Colegas de faculdade
- () Colegas de trabalho
- () Família

15a. Em caso de resposta "família", especifique: _____

15 b. Se você respondeu afirmativamente à questão anterior (questão 15b), especifique o tipo de deficiência. Pode assinalar mais de uma alternativa.

- () Intelectual
 () Física
 () Auditiva/ Surdez
 () Visual/Baixa visão
 () Autismo
 () Síndrome de Down
 () Não sei
 () Outro: _____

16. Durante o seu ensino fundamental (primeiro ano ao nono ano) você conviveu no ambiente escolar com algum colega com deficiência? *

- () Sim
 () Não

16a. Em caso de resposta "sim", especifique qual deficiência: _____

17. Durante o seu ensino médio (primeiro, segundo e terceiro anos) e/ou cursinho, você conviveu com algum colega com deficiência? *

- () Sim
 () Não

17a. Em caso de resposta "sim", especifique qual deficiência: _____

18. Até o momento na sua graduação na universidade/faculdade você convive/conviveu com algum colega com deficiência? *

- () Sim
 () Não

18a. Em caso de resposta "sim", especifique qual deficiência: _____

19. Até o momento na sua graduação na universidade/faculdade você convive/conviveu com algum professor ou servidor com deficiência? *

- () Sim
 () Não

19a. Em caso de resposta "sim", informe se foi professor e/ou servidor e especifique qual deficiência: _____

Dados sócios demográficos

20. Assinale, no quadro abaixo, quantos de cada item há em sua casa, você pode escolher entre 0 (zero) à 4 (quatro) ou mais, é necessário marcar um item por linha. *

ITENS	QUANTIDADE DE ITENS				
Banheiros	0	1	2	3	4 ou mais
Empregada mensalista	0	1	2	3	4 ou mais
Automóveis	0	1	2	3	4 ou mais
Microcomputador	0	1	2	3	4 ou mais
Lava Louças	0	1	2	3	4 ou mais
Geladeira	0	1	2	3	4 ou mais

Freezer	0	1	2	3	4 ou mais
Lava Roupas	0	1	2	3	4 ou mais
DVD	0	1	2	3	4 ou mais
Micro-ondas	0	1	2	3	4 ou mais
Motocicleta	0	1	2	3	4 ou mais
Secadora de Roupas	0	1	2	3	4 ou mais

21. Assinale qual o maior grau de instrução do(a) chefe de sua família: *

- () Analfabeto/ Fundamental I Incompleto
 () Fundamental I Completo/Fundamental II Incompleto
 () Fundamental II Completo/Ensino Médio Incompleto
 () Ensino Médio Completo/Superior Incompleto
 () Superior Completo

22. Assinale os serviços públicos disponíveis em sua casa, é necessário marcar um item por linha.*

Serviços Públicos		
	Sim	Não
Água Encanada		
Rua Pavimentada		

ANEXO B - Escala do Fascismo – Escala F

Serão apresentadas afirmações. Solicito que indique quanto discorda ou concorda da afirmação. Quanto mais você discordar, mais próximo do número 1, quanto mais você concordar mais próximo do número 6. Não existem respostas certas ou erradas

	1	2	3	4	5	6
1 F - Algum dia se provará que a astrologia pode explicar muitas coisas.						
2 F - A obediência e o respeito à autoridade são as principais virtudes que devemos ensinar às nossas crianças.						
3F - O indivíduo de más maneiras, maus costumes e má educação não pode fazer amizades com pessoas decentes						
4 F - O que este país necessita, antes de leis e planos políticos, é de líderes corajosos e incansáveis.						
5 F - As piores pessoas são as que não sentem profundo amor, gratidão e respeito por seus pais.						
6 F - As pessoas podem ser divididas em duas classes definidas: as fracas e as fortes						
7 F - Só por meio do sofrimento se aprendem as coisas verdadeiramente importantes.						
8 F - A ciência é importante, mas há muitas coisas que os seres humanos jamais poderão compreender.						
9 F - Os jovens têm ideias rebeldes que, com os anos, abandonarão.						
10 F - Se falássemos menos e trabalhássemos mais, todos estaríamos melhor.						
11 F - Todos devemos ter fé em um poder sobrenatural, cujas decisões devemos aceitar						
12 F - Os homossexuais são quase criminosos e deveriam receber punição						
13 F - Nenhuma pessoa decente e saudável pensaria em ofender um amigo ou parente próximo.						
14 F - O lazer agradável somente pode acontecer após o dever cumprido.						
15 F - Hoje em dia, as pessoas invadem cada vez mais a vida dos outros.						
16 F - Somente a prisão não é punição suficiente para os crimes sexuais, tais como o estupro ou ataques contra crianças.						
17 F - Deve-se castigar sempre todo insulto à nossa honra.						
18 F - A maioria de nossos problemas sociais estaria resolvida se pudéssemos nos livrar das pessoas imorais, dos marginais e das pessoas com deficiência intelectual						
19 F - Não devemos nos preocupar com problemas e sim nos voltarmos para coisas mais agradáveis.						
20 F - A excessiva liberdade sexual dos antigos gregos e romanos era pouca em comparação com a existente hoje em nosso país.						
21 F - A maioria das pessoas não imagina até que ponto a vida está dirigida por conspirações forjadas em lugares secretos.						
22 F - Hoje em dia, em que tantas pessoas diferentes andam e se misturam por todos os lados, todos devem se proteger, com especial cuidado, contra o contágio de infecções e enfermidades.						
23 F - Tal como é a natureza humana, sempre haverá guerras e conflitos.						
24 F - Algumas pessoas nascem com necessidade de saltar de lugares altos.						
25 F - Nada pode nos deter quando temos força de vontade						

26 F - O que nossa juventude necessita é disciplina, determinação, vontade de trabalhar e se sacrificar pelo país.						
27 F - As guerras e os conflitos sociais podem acabar algum dia por obra de um terremoto ou de uma inundação que destrua o mundo inteiro.						

ANEXO C - Correlação dos itens da escala F com o escore total.

Item	Média teste	Desvio Padrão Teste	Correlação Item-teste	Média aplicação	Desvio Padrão Aplicação	Correlação Item-teste Aplicação
1F -Algun dia se provará que a astrologia pode explicar muitas coisas	1,95	1,31	0,34	2,03	1,51	0,66
2F - A obediência e o respeito à autoridade são as principais virtudes que devemos ensinar às nossas crianças	2,8	1,81	0,74	2,78	1,6	0,32
3F - O indivíduo de más maneiras, maus costumes e má educação não pode fazer amizades com pessoas decentes	1,78	1,05	0,11	2,38	1,36	-0,03
4 F - O que este país necessita, antes de leis e planos políticos, é de líderes corajosos e incansáveis	3,23	1,75	0,62	2,79	1,8	0,41
5 F - As piores pessoas são as que não sentem profundo amor, gratidão e respeito por seus pais	2,81	1,76	0,75	2,95	1,7	0,3
6 F - As pessoas podem ser divididas em duas classes definidas: as fracas e as fortes	1,55	1,29	0,6	1,41	1,05	0,08
7 F - Só por meio do sofrimento se aprendem as coisas verdadeiramente importantes	1,81	1,11	0,37	2,23	1,56	0,2
8 F - A ciência é importante, mas há muitas coisas que os seres humanos jamais poderão compreender	3,98	1,93	0,54	4,02	1,71	0,36
9 F - Os jovens têm ideias rebeldes que, com os anos, abandonarão	2,74	1,55	0,64	2,88	1,54	0,23

10 F - Se falássemos menos e trabalhássemos mais, todos estaríamos melhor	2,38	1,75	0,8	2,84	1,82	0,17
11 F - Todos devemos ter fé em um poder sobrenatural, cujas decisões devemos aceitar	1,86	1,56	0,63	1,64	1,33	0,01
12 F - Os homossexuais são quase criminosos e deveriam receber punição	1	0	-	1,04	0,43	-0,07
13 F - Nenhuma pessoa decente e saudável pensaria em ofender um amigo ou parente próximo	2,81	1,67	0,55	3,38	1,86	0,24
14 F - O lazer agradável somente pode acontecer após o dever cumprido	2,74	1,68	0,73	2,8	1,57	0,27
15 F - Hoje em dia, as pessoas invadem cada vez mais a vida dos outros	4,29	1,67	0,62	4,32	1,56	0,31
16 F - Somente a prisão não é punição suficiente para os crimes sexuais, tais como o estupro ou ataques contra crianças	3,45	2,01	0,64	3,68	1,89	0,2
17 F - Deve-se castigar sempre todo insulto à nossa honra	1,62	1,08	0,62	1,9	1,29	0,33
18 F - A maioria de nossos problemas sociais estaria resolvida se pudéssemos nos livrar das pessoas imorais, dos marginais e das pessoas com deficiência intelectual	1,1	0,3	-0,13	1,22	0,73	-0,1
19 F - Não devemos nos preocupar com problemas e sim nos voltarmos para coisas mais agradáveis	1,81	1,33	0,59	2,06	1,19	0,21
20 F - A excessiva liberdade sexual dos antigos gregos e romanos era pouca em comparação com a existente hoje em nosso país	1,98	1,42	0,58	1,92	1,4	0,13
21 F - A maioria das pessoas não imagina até que ponto a vida está dirigida por conspirações forjadas em lugares secretos	2,1	1,53	0,36	2,15	1,43	0,32

22 F - Hoje em dia, em que tantas pessoas diferentes andam e se misturam por todos os lados, todos devem se proteger, com especial cuidado, contra o contágio de infecções e enfermidades	3,33	1,71	0,28	3,68	1,84	0,29
23 F - Tal como é a natureza humana, sempre haverá guerras e conflitos	3,45	1,8	0,6	3,98	1,73	0,27
24 F - Algumas pessoas nascem com necessidade de saltar de lugares altos	1,79	1,35	0,46	2,32	1,63	0,39
25 F - Nada pode nos deter quando temos força de vontade	3,33	1,66	0,77	3,04	1,78	0,44
26 F - O que nossa juventude necessita é disciplina, determinação, vontade de trabalhar e se sacrificar pelo país	2,21	1,62	0,71	1,99	1,39	0,14
27 F - As guerras e os conflitos sociais podem acabar algum dia por obra de um terremoto ou de uma inundação que destrua o mundo inteiro	2,26	1,68	0,09	2,69	1,92	0,81
N	42	42	42	174	174	174

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

ANEXO D - Escala de Manifestação do Preconceito – Escala P

Serão apresentadas afirmações. Solicito que indique quanto discorda ou concorda da afirmação. Quanto mais você discordar, mais próximo do número 1, quanto mais você concordar mais próximo do número 6. Não existem respostas certas ou erradas. *

	1	2	3	4	5	6
1P - Os judeus, com exceções, parecem preferir um modo de vida luxuoso, extravagante e sensual.						
2P - Dificilmente uma pessoa com deficiência intelectual poderá trazer alguma contribuição à sociedade.						
I P (n) - O maior desejo de uma pessoa cega é enxergar.						
3P - A pessoa com deficiência física, na maioria das vezes, incomoda-me, pois lembra a imperfeição humana						
a P (n) - As pessoas surdas, em geral, não conseguem se fazer entender.						
4 P - Como negros e brancos têm preferências específicas quanto a tipos de música e de dança, não é de se estranhar que existam casas noturnas frequentadas quase exclusivamente por negros e outras por brancos						
b P (n) - Pais surdos, em geral, são negligentes quanto ao cuidado de bebês por não escutarem eles chorando.						
5P - Os judeus parecem se adaptar melhor a trabalhos que não exigem esforço corporal.						
II P (n) - Pessoas cegas naturalmente têm o sentido da audição mais desenvolvido.						
6 P - O avanço da medicina com seus métodos de detectar imperfeições no feto é importante, pois impede o nascimento de pessoas com defeitos físicos						
III P (n) - A pessoa cega se desenvolve em um âmbito muito mais espiritualista do que materialista pelo fato dela não concretizar o que ela vê.						
7P - Em geral, por mais que se esforce, uma pessoa com deficiência física não consegue fazer as atividades do cotidiano tão bem como as pessoas sem deficiência.						
8 P - Em geral, as pessoas com deficiência física tentam compensar a sua deficiência sobressaindo nas atividades intelectuais.						
VI P (n) - Por questões de higiene, deveria ser proibido o acesso do cão guia, que acompanha pessoas cegas, em lugares como praias e piscinas.						
9 P - Os negros têm uma tendência natural para o desporto e para a música, por isso exercem melhor esses tipos de atividades do que atividades intelectuais e administrativas.						
V P (n) - Pais cegos não têm condições de oferecerem cuidados básicos a bebês e crianças pequenas						
10 P - O pior que pode acontecer com uma pessoa é ser deficiente intelectual.						
e P (n) - É natural que as pessoas surdas sejam também mudas.						
11 P - Teria receio de colocar os meus filhos em escolas que aceitam crianças com deficiência intelectual, pois estas crianças são imprevisíveis.						
f P (n) - Não é recomendado comentar segredos ou coisa íntimas perto de pessoas surdas por elas serem capazes de fazer leitura labial.						
12 P - Os brancos conseguem, em geral, obter melhores empregos do que os negros, pois são mais disciplinados quanto às regras estabelecidas pelas empresas						
d P (n) - Os surdos devem ter escolas especiais para educá-los,						

para poderem usar Língua de Sinais entre si.						
13 P - Para a própria felicidade das pessoas com deficiência física é importante que haja escolas especiais, trabalhos específicos e formas de lazer que permitam agrupá-los						
15 P - É melhor que os judeus frequentem as suas próprias organizações – clubes, escolas etc. –, já que têm interesses e costumes específicos						
c P (n) - Não ofertaria uma vaga de emprego a uma pessoa surda, por aumentar os gastos da empresa pela contratação de um intérprete.						
16 P - As pessoas com deficiência intelectual devem ter escolas especiais para educá-los, pois em escolas regulares atrapalham a aprendizagem dos que não são deficientes.						
25 P - Seria melhor para todos que as pessoas com deficiência intelectual tivessem espaços próprios de convivência, onde ficariam mais à vontade para se expressar e trocar experiências.						
24 P - As escolas judaicas deveriam dar menos ênfase ao judaísmo e mais atenção a valores como o de solidariedade.						
20 P - Prefiro não ter filhos a ter um filho com deficiência física						
17 P - As pessoas com deficiência intelectual, em geral, não conseguem se fazer entender.						
18 P - Os negros, geralmente, são menos preocupados com o trabalho do que as outras pessoas.						
19 P - Para preservar melhor a cultura negra, talvez fosse interessante repensar os casamentos mistos.						
23 P - Em algumas profissões, que exigem o curso universitário, há muitos judeus. Seria desejável um sistema social igualitário, no qual todos os povos estivessem igualmente representados.						
21 P - Numa sociedade democrática, os negros deveriam comportar-se como a maioria dos brancos.						
22 P - O avanço da medicina com os seus métodos de detectar imperfeições nos fetos é importante, pois impede o nascimento de pessoas com deficiência intelectual.						

ANEXO E - Correlação dos itens da escala P com o escore total

	Média teste	Desvio Padrão Teste	Correlação Item-Teste Teste	Média Aplicação	Desvio Padrão Aplicação	Correlação Item-Teste Aplicação
1P - Os judeus, com exceções, parecem preferir um modo de vida luxuoso, extravagante e sensual	1,69	1,14	0,40	1,51	1,03	0,57
2P - Dificilmente uma pessoa com deficiência intelectual poderá trazer alguma contribuição à sociedade	1,10	0,37	0,32	1,34	0,97	0,46
I P (n) - O maior desejo de uma pessoa cega é enxergar	2,40	1,59	0,59	2,39	1,51	0,55
3P - A pessoa com deficiência física, na maioria das vezes, incomoda-me, pois lembra a imperfeição humana	1,21	0,65	0,26	1,15	0,57	0,55
a P (n) - As pessoas surdas, em geral, não conseguem se fazer entender	1,29	0,55	0,36	1,45	1,07	0,54
4 P - Como negros e brancos têm preferências específicas quanto a tipos de música e de dança, não é de se estranhar que existam casas noturnas frequentadas quase exclusivamente por negros e outras por brancos	1,69	1,07	0,52	1,46	0,98	0,48
b P (n) - Pais surdos, em geral, são negligentes quanto ao cuidado de bebês por não escutarem eles chorando	1,07	0,34	0,33	1,19	0,65	0,48
5P - Os judeus parecem se adaptar melhor a trabalhos que não exigem esforço corporal	1,45	0,80	0,55	1,30	0,81	0,58
II P (n) - Pessoas cegas naturalmente têm o sentido da audição mais desenvolvido	4,26	1,70	0,41	3,88	1,70	0,46
6 P - O avanço da medicina com seus métodos de detectar imperfeições no feto é importante, pois impede o nascimento de pessoas com defeitos físicos	1,55	0,97	0,39	1,90	1,33	0,46
III P (n) - A pessoa cega se desenvolve em um âmbito muito mais espiritualista do que materialista pelo fato dela não concretizar o que ela vê	2,00	1,47	0,56	1,90	1,32	0,58
7P - Em geral, por mais que se esforce, uma pessoa com deficiência física não consegue fazer as atividades do cotidiano tão bem como as pessoas sem deficiência	1,71	1,20	0,42	1,62	1,20	0,66

IV P (n) - Uma pessoa cega não tem condições de exercer profissões mais complexas como medicina ou engenharia	1,88	1,17	0,28	2,19	1,56	0,67
8 P - Em geral, as pessoas com deficiência física tentam compensar a sua deficiência sobressaindo nas atividades intelectuais	2,48	1,40	0,50	2,61	1,57	0,62
VI P (n) - Por questões de higiene, deveria ser proibido o acesso do cão guia, que acompanha pessoas cegas, em lugares como praias e piscinas	1,05	0,22	0,08	1,08	0,48	0,65
9 P - Os negros têm uma tendência natural para o desporto e para a música, por isso exercem melhor esses tipos de atividades do que atividades intelectuais e administrativas	1,12	0,33	0,27	1,20	0,78	0,54
V P (n) - Pais cegos não têm condições de oferecerem cuidados básicos a bebês e crianças pequenas	1,14	0,52	0,39	1,38	0,95	0,59
10 P - O pior que pode acontecer com uma pessoa é ser deficiente intelectual	1,40	0,99	0,23	1,64	1,26	0,58
e P (n) - É natural que as pessoas surdas sejam também mudas	2,26	1,34	0,61	2,20	1,49	0,58
11 P - Teria receio de colocar os meus filhos em escolas que aceitam crianças com deficiência intelectual, pois estas crianças são imprevisíveis	1,05	0,22	0,28	1,20	0,75	0,61
f P (n) - Não é recomendado comentar segredos ou coisa íntimas perto de pessoas surdas por elas serem capazes de fazer leitura labial	1,31	0,60	0,39	1,70	1,35	0,51
12 P - Os brancos conseguem, em geral, obter melhores empregos do que os negros, pois são mais disciplinados quanto às regras estabelecidas pelas empresas	1,02	0,15	0,16	1,10	0,59	0,56
d P (n) - Os surdos devem ter escolas especiais para educá-los, para poderem usar Língua de Sinais entre si	2,43	1,48	0,42	1,83	1,26	0,52
13 P - Para a própria felicidade das pessoas com deficiência física é importante que haja escolas especiais, trabalhos específicos e formas de lazer que permitam agrupá-los	2,62	1,53	0,57	2,55	1,88	0,56
15 P - É melhor que os judeus frequentem as suas próprias organizações – clubes, escolas	1,33	0,75	0,52	1,20	0,71	0,68

etc. –, já que têm interesses e costumes específicos						
c P (n) - Não ofertaria uma vaga de emprego a uma pessoa surda, por aumentar os gastos da empresa pela contratação de um intérprete	1,24	0,62	0,55	1,39	0,99	0,56
16 P - As pessoas com deficiência intelectual devem ter escolas especiais para educá-los, pois em escolas regulares atrapalham a aprendizagem dos que não são deficientes	1,43	0,91	0,60	1,41	0,91	0,58
25 P - Seria melhor para todos que as pessoas com deficiência intelectual tivessem espaços próprios de convivência, onde ficariam mais à vontade para se expressar e trocar experiências	2,07	1,47	0,47	1,80	1,30	0,50
24 P - As escolas judaicas deveriam dar menos ênfase ao judaísmo e mais atenção a valores como o de solidariedade	1,90	1,21	0,53	1,85	1,33	0,48
20 P - Prefiro não ter filhos a ter um filho com deficiência física	1,31	0,72	0,40	1,65	1,29	0,39
17 P - As pessoas com deficiência intelectual, em geral, não conseguem se fazer entender	1,64	0,82	0,57	1,46	0,93	0,59
18 P - Os negros, geralmente, são menos preocupados com o trabalho do que as outras pessoas	1,05	0,22	0,06	1,09	0,62	0,47
19 P - Para preservar melhor a cultura negra, talvez fosse interessante repensar os casamentos mistos	1,19	0,63	-0,04	1,27	0,92	0,46
23 P - Em algumas profissões, que exigem o curso universitário, há muitos judeus. Seria desejável um sistema social igualitário, no qual todos os povos estivessem igualmente representados	3,02	1,93	0,34	2,52	1,86	0,36
21 P - Numa sociedade democrática, os negros deveriam comportar-se como a maioria dos brancos	1,24	0,91	-0,05	1,29	1,01	0,48
22 P - O avanço da medicina com os seus métodos de detectar imperfeições nos fetos é importante, pois impede o nascimento de pessoas com deficiência intelectual	1,55	1,02	0,43	1,87	1,40	0,48
N	42	42	42	174	174	174

ANEXO F - Escala de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva - Escala E

Serão apresentadas afirmações. Solicito que indique quanto discorda ou concorda da afirmação. Quanto mais você discordar, mais próximo do número 1, quanto mais você concordar mais próximo do número 6. Não existem respostas certas ou erradas. *

	1	2	3	4	5	6
1E - A convivência, em sala de aula, no ensino superior, com alunos com deficiência pode gerar um sentimento de superioridade nos alunos sem essa deficiência.						
2E* - No ensino superior integrado/inclusivo, o ritmo mais lento dos alunos com deficiência não prejudica o aprendizado dos outros alunos.						
3E - Deve haver poucos alunos com deficiência nos cursos de graduação nas Universidades.						
4 E * - No ensino superior inclusivo, a maior atenção que os alunos com deficiência necessitam do professor não é prejudicial ao aprendizado dos outros alunos						
5 E * - O comportamento dos alunos com deficiência, no ensino superior inclusivo, não atrapalha a concentração dos outros alunos.						
6 E - Os alunos com deficiência, no ensino superior inclusivo, sentem-se desmotivados, em sala de aula, por não conseguirem acompanhar o ritmo de outros alunos.						
7 E - O ritmo mais rápido dos alunos sem deficiência prejudica o aprendizado dos alunos com deficiência, quando estudam conjuntamente em graduações no ensino superior						
8 E - Nos cursos de graduação, os alunos com deficiência devem estudar em salas especiais, separados dos outros alunos.						
9 E * - Sou favorável à inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação nas Universidades.						
10 E - O professor precisa recorrer a um especialista para ensinar alunos com deficiência em sala de aula regular nos cursos de graduação						
11 E - No ensino superior inclusivo, os alunos sem deficiência apresentam comportamentos inadequados ao se identificarem com alunos com deficiência						

ANEXO G - Correlação dos itens da escala E com o escore total

Correlação	Média Teste	Desvio Padrão Teste	Correlação Item-Teste Teste	Média Aplicação	Desvio Padrão Aplicação	Correlação Item-Teste Aplicação
1E - A convivência, em sala de aula, no ensino superior, com alunos com deficiência pode gerar um sentimento de superioridade nos alunos sem essa deficiência	1,76	1,14	0,47	1,80	1,39	0,45
2E* - No ensino superior integrado/inclusivo, o ritmo mais lento dos alunos com deficiência não prejudica o aprendizado dos outros alunos	3,36	1,94	0,44	2,90	1,91	0,55
3E - Deve haver poucos alunos com deficiência nos cursos de graduação nas Universidades	1,31	0,92	0,19	1,60	1,34	0,45
4 E * - No ensino superior inclusivo, a maior atenção que os alunos com deficiência necessitam do professor não é prejudicial ao aprendizado dos outros alunos	2,69	1,81	0,51	2,04	1,56	0,54
5 E * - O comportamento dos alunos com deficiência, no ensino superior inclusivo, não atrapalha a concentração dos outros alunos	2,38	1,56	0,69	2,36	1,67	0,53
6 E - Os alunos com deficiência, no ensino superior inclusivo, sentem-se desmotivados, em sala de aula, por não conseguirem acompanhar o ritmo de outros alunos	2,43	1,45	0,54	2,93	1,61	0,65
7 E - O ritmo mais rápido dos alunos sem deficiência prejudica o aprendizado dos alunos com deficiência, quando estudam conjuntamente em graduações no ensino superior	2,31	1,35	0,62	2,10	1,44	0,69
8 E - Nos cursos de graduação, os alunos com deficiência devem estudar em salas especiais, separados dos outros alunos	1,24	0,62	0,67	1,26	0,72	0,59
9 E * - Sou favorável à inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação nas Universidades	1,38	1,01	0,43	1,24	0,88	0,37
10 E - O professor precisa recorrer a um especialista para ensinar alunos com deficiência em sala de aula regular nos cursos de graduação	3,62	1,86	0,46	3,61	1,70	0,42
11 E - No ensino superior inclusivo, os alunos sem deficiência apresentam	2,07	1,33	0,44	2,06	1,49	0,53

comportamentos inadequados ao se identificarem com alunos com deficiência						
N	42	42	42	174	174	174

Fonte: dados obtidos nesta pesquisa

ANEXO H - Formulário da Pesquisa: *Google Forms*

Pesquisa: Educação Inclusiva no Ensino Superior.
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Prezado(a) estudante

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Educação Inclusiva no Ensino Superior”, que tem como objetivo investigar esta temática. Para isso, estudantes de cursos de graduação responderão a um questionário e se aceitarem poderão participar de entrevistas online. Com a realização desta pesquisa, espera-se promover maiores discussões e reflexões a respeito da inclusão no ensino superior, portanto, sua contribuição é de suma importância. Para participar deste estudo, convidado(a) a responder de forma anônima as perguntas do questionário online, você não será identificado (a) e não existem respostas certas ou erradas.

A participação na pesquisa ocorre de forma voluntária, podendo o (a) participante desistir do estudo a qualquer momento, sem penalidades, uma vez que a aplicação da pesquisa não vislumbra trazer danos ou riscos a quem dela participar. Este estudo não deverá trazer danos ou riscos aos participantes. Mas caso aconteça, garante-se a cada um(a) o direito a acolhimento de angústias e inquietações, bem como encaminhamentos, caso se façam necessários, por meio de contato com a pesquisadora. Não há valores a pagar ou a receber pela participação na pesquisa.

Ao responder a pesquisa, a sua identidade será preservada e mantida em sigilo. Os resultados serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma única pessoa. Dessa forma, você não será identificado (a) quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Além disso, a contribuição na pesquisa não resulta em despesas financeiras. Caso ocorram, eventualmente, estas serão reembolsadas pela pesquisadora.

Todas as dúvidas e possíveis questionamentos referentes ao estudo proposto poderão ser elucidados pelos pesquisadores deste projeto, pela psicóloga Tainá Dal Bosco Silva (doutoranda), ou pelo professor Dr. José Leon Crochick (orientador do estudo), que podem ser contatados no endereço Avenida Professor Mello de Moraes, 1721 - Butantã, São Paulo - SP, 05508-030, pelo telefone (11) 3091-4178 ou e-mail tainadalbosco@usp.br. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- CEPH-IPUSP, sob número de registro: CAAE : 43191921.0.0000.5561 e CAAE : 43191921.0.3001.5083 que poderá ser contatado em caso de questões éticas no endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP ou através do telefone: (11) 3091-4182 ou e-mail: ceph.ip@usp.br.

Por favor informe seu e-mail para receber uma via deste TCLE e das suas respostas do questionário. Caso aceite participar da segunda etapa, entrevistas online, você ser contratado(a) pelo e-mail informado. Ele não será divulgado e você não será identificado: garantimos o seu anonimato. Tainá Dal Bosco Silva - Psicóloga – CRP 09/7223

1. E-mail *⁹

2. Aceita participar da pesquisa? *

Sim

Não

Dados pessoais

Olá! Obrigada por aceitar participar da pesquisa Educação Inclusiva no Ensino Superior, realizada por Tainá Dal Bosco Silva sob a supervisão do professor Dr. José Leon Crochick, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). A presente pesquisa tem por objetivo investigar a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. O tempo de resposta médio é de 15 minutos. As suas respostas são sigilosas, você não será identificado em nenhum momento. E não há resposta certa ou errada, somente a sua opinião.

⁹ * Indica uma pergunta obrigatória

Em qual Estado você reside? * _____

2. Em qual Cidade Reside? * _____

3. A Faculdade/Universidade em que você estuda é?

Privada

Pública

4. Em qual Faculdade/Universidade? * _____

5. Qual é a graduação que você cursa na Faculdade/Universidade? *

6. Qual é o período que está cursando no momento? *

Primeiro

Segundo

Terceiro

Quarto

Quinto

Sexto

Sétimo

Oitavo

Nono

Décimo

7. Qual é a sua idade? *

18 anos a 25 anos

26 a 35 anos 36 a

45 anos 46 a

55 anos 56 a 65anos

66 ou mais.

8. Qual é o seu gênero? *

Cisgênero é quem se identifica com o seu gênero de nascimento e Transgênero é quem não se identifica com o seu gênero de nascimento.

Feminino cisgênero

Masculino cisgênero

Feminino transgênero

Masculino transgênero

Prefiro não dizer

Outro: _____

9. Qual é a sua orientação sexual? *

Heterossexual

Homossexual

Bissexual

Prefiro não dizer

Outro: _____

10. Qual o seu estado civil? *

Solteiro (a)

Casado (a)

Separado/Divorciado (a)

Viúvo(a)

Outro: _____

11. Em relação a crenças religiosas/espirituais, você se considera: *

Católico

Evangélico

Espírita

Umbandista

Candomblecista

Mulçumano

Judeu

Testemunha de Jeová

- Budista
 - Adventista
 - Ateu
 - Agnóstico
 - Não tenho religião, mas acredito em Deus
 - Outro: _____
12. Em relação a raça/ etnia, você se considera: *
- Branco
 - Negro
 - Amarelo
 - Indígena
 - Pardo
 - Outro: _____

Relação com Pessoas com Deficiência

13. Você se considera uma pessoa com deficiência? *
- Sim
 - Não
- 13a. Em caso de resposta "sim", especifique qual deficiência: _____
14. Durante a sua vida escolar, você estudou, predominantemente, em: *
- Escola pública
 - Escola particular
 - Escola confessional
 - Escola conveniada
15. Até o presente momento da sua vida, você convive ou conviveu com alguém com deficiência? Se sim, em qual contexto? Pode assinar mais de uma alternativa.
- Não
 - Amigos
 - Colegas de escola
 - Colegas de faculdade
 - Colegas de trabalho
 - Família
- 15a. Em caso de resposta "família", especifique: _____
- 15 b. Se você respondeu afirmativamente à questão anterior (questão 15b), especifique o tipo de deficiência. Pode assinalar mais de uma alternativa.
- Intelectual
 - Física
 - Auditiva/ Surdez
 - Visual/Baixa visão
 - Autismo
 - Síndrome de Down
 - Não sei
 - Outro: _____
16. Durante o seu ensino fundamental (primeiro ano ao nono ano) você conviveu no ambiente escolar com algum colega com deficiência? *
- Sim
 - Não
- 16a. Em caso de resposta "sim", especifique qual deficiência: _____
17. Durante o seu ensino médio (primeiro, segundo e terceiro anos) e/ou cursinho, você conviveu com algum colega com deficiência? *
- Sim
 - Não
- 17a. Em caso de resposta "sim", especifique qual deficiência: _____
18. Até o momento na sua graduação na universidade/faculdade você convive/conviveu com algum colega com deficiência? *

() Sim

() Não

18a. Em caso de resposta "sim", especifique qual deficiência: _____

19. Até o momento na sua graduação na universidade/faculdade você convive/conviveu com algum professor ou servidor com deficiência? *

() Sim

() Não

19a. Em caso de resposta "sim", informe se foi professor e/ou servidor e especifique qual deficiência: _____

Dados sócios demográficos

20. Assinale, no quadro abaixo, quantos de cada item há em sua casa, você pode escolher entre 0 (zero) à 4 (quatro) ou mais, é necessário marcar um item por linha. *

ITENS	QUANTIDADE DE ITENS				
	0	1	2	3	4 ou mais
Banheiros	0	1	2	3	4 ou mais
Empregada mensalista	0	1	2	3	4 ou mais
Automóveis	0	1	2	3	4 ou mais
Microcomputador	0	1	2	3	4 ou mais
Lava Louças	0	1	2	3	4 ou mais
Geladeira	0	1	2	3	4 ou mais
Freezer	0	1	2	3	4 ou mais
Lava Roupas	0	1	2	3	4 ou mais
DVD	0	1	2	3	4 ou mais
Micro-ondas	0	1	2	3	4 ou mais
Motocicleta	0	1	2	3	4 ou mais
Secadora de Roupas	0	1	2	3	4 ou mais

21. Assinale qual o maior grau de instrução do(a) chefe de sua família: *

() Analfabeto/ Fundamental I Incompleto

() Fundamental I Completo/Fundamental II Incompleto

() Fundamental II Completo/Ensino Médio Incompleto

() Ensino Médio Completo/Superior Incompleto

() Superior Completo

22. Assinale os serviços públicos disponíveis em sua casa, é necessário marcar um item por linha:*

	Serviços Públicos	
	Sim	Não
Água Encanada		
Rua Pavimentada		

23. Agora serão apresentadas afirmações. Solicito que indique quanto discorda ou concorda da afirmação. Quanto mais você discordar, mais próximo do número 1, quanto mais você concordar mais próximo do número 6. Não existem respostas certas ou erradas. *

	1	2	3	4	5	6
1. 1F - Algum dia se provará que a astrologia pode explicar muitas coisas.						
2. 1P - Os judeus, com exceções, parecem preferir um modo de vida luxuoso, extravagante e sensual.						
3. 1E - A convivência, em sala de aula, no ensino superior, com alunos com deficiência pode gerar um sentimento de superioridade nos alunos sem essa deficiência.						
4. 2F - A obediência e o respeito à autoridade são as principais virtudes que devemos ensinar às nossas crianças.						

5. 2P - Dificilmente uma pessoa com deficiência intelectual poderá trazer alguma contribuição à sociedade.						
6. 2E* - No ensino superior integrado/inclusivo, o ritmo mais lento dos alunos com deficiência não prejudica o aprendizado dos outros alunos.						
7. I P (n) - O maior desejo de uma pessoa cega é enxergar.						
8. 3F - O indivíduo de más maneiras, maus costumes e má educação não pode fazer amizades com pessoas decentes						
9. 3P - A pessoa com deficiência física, na maioria das vezes, incomoda-me, pois lembra a imperfeição humana						
10. 3E - Deve haver poucos alunos com deficiência nos cursos de graduação nas Universidades.						
11. a P (n) - As pessoas surdas, em geral, não conseguem se fazer entender.						
12. 4 F - O que este país necessita, antes de leis e planos políticos, é de líderes corajosos e incansáveis.						
13. 4 P - Como negros e brancos têm preferências específicas quanto a tipos de música e de dança, não é de se estranhar que existam casas noturnas frequentadas quase exclusivamente por negros e outras por brancos						
14. b P (n) - Pais surdos, em geral, são negligentes quanto ao cuidado de bebês por não escutarem eles chorando.						
15. 4 E * - No ensino superior inclusivo, a maior atenção que os alunos com deficiência necessitam do professor não é prejudicial ao aprendizado dos outros alunos						
16. 5 F - As piores pessoas são as que não sentem profundo amor, gratidão e respeito por seus pais.						
17. 5P - Os judeus parecem se adaptar melhor a trabalhos que não exigem esforço corporal.						
18. 5 E * - O comportamento dos alunos com deficiência, no ensino superior inclusivo, não atrapalha a concentração dos outros alunos.						
19. II P (n) - Pessoas cegas naturalmente têm o sentido da audição mais desenvolvido.						
20. 6 F - As pessoas podem ser divididas em duas classes definidas: as fracas e as fortes						
21. 6 P - O avanço da medicina com seus métodos de detectar imperfeições no feto é importante, pois impede o nascimento de pessoas com defeitos físicos						
22. III P (n) - A pessoa cega se desenvolve em um âmbito muito mais espiritualista do que materialista pelo fato dela não concretizar o que ela vê.						
23. 6 E - Os alunos com deficiência, no ensino superior inclusivo, sentem-se desmotivados, em sala de aula, por não conseguirem acompanhar o ritmo de outros alunos.						
24. 7 F - Só por meio do sofrimento se aprendem as coisas verdadeiramente importantes.						
25. 7P - Em geral, por mais que se esforce, uma pessoa com deficiência física não consegue fazer as atividades do cotidiano tão bem como as pessoas sem deficiência.						
26. 7 E - O ritmo mais rápido dos alunos sem deficiência prejudica o aprendizado dos alunos com deficiência, quando estudam conjuntamente em graduações no ensino superior						
27. IV P (n) - Uma pessoa cega não tem condições de exercer profissões mais complexas como medicina ou engenharia						
28. 8 F - A ciência é importante, mas há muitas coisas que os seres humanos jamais poderão compreender.						
29. 8 P - Em geral, as pessoas com deficiência física tentam compensar a sua deficiência sobressaindo nas atividades						

intelectuais.						
30. 8 E - Nos cursos de graduação, os alunos com deficiência devem estudar em salas especiais, separados dos outros alunos.						
31. VI P (n) - Por questões de higiene, deveria ser proibido o acesso do cão guia, que acompanha pessoas cegas, em lugares como praias e piscinas.						
32. 9 F - Os jovens têm ideias rebeldes que, com os anos, abandonarão.						
33. 9 P - Os negros têm uma tendência natural para o desporto e para a música, por isso exercem melhor esses tipos de atividades do que atividades intelectuais e administrativas.						
34. V P (n) - Pais cegos não têm condições de oferecerem cuidados básicos a bebês e crianças pequenas						
35. 9 E * - Sou favorável à inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação nas Universidades.						
36. 10 F - Se falássemos menos e trabalhássemos mais, todos estaríamos melhor.						
37. 10 P - O pior que pode acontecer com uma pessoa é ser deficiente intelectual.						
38. e P (n) - É natural que as pessoas surdas sejam também mudas.						
39. 10 E - O professor precisa recorrer a um especialista para ensinar alunos com deficiência em sala de aula regular nos cursos de graduação						
40. 11 F - Todos devemos ter fé em um poder sobrenatural, cujas decisões devemos aceitar						
41. 11 P - Teria receio de colocar os meus filhos em escolas que aceitam crianças com deficiência intelectual, pois estas crianças são imprevisíveis.						
42. f P (n) - Não é recomendado comentar segredos ou coisa íntimas perto de pessoas surdas por elas serem capazes de fazer leitura labial.						
43. 11 E - No ensino superior inclusivo, os alunos sem deficiência apresentam comportamentos inadequados ao se identificarem com alunos com deficiência						
44. 12 F - Os homossexuais são quase criminosos e deveriam receber punição						
45. 13 F - Nenhuma pessoa decente e saudável pensaria em ofender um amigo ou parente próximo.						
46. 12 P - Os brancos conseguem, em geral, obter melhores empregos do que os negros, pois são mais disciplinados quanto às regras estabelecidas pelas empresas						
47. d P (n) - Os surdos devem ter escolas especiais para educá-los, para poderem usar Língua de Sinais entre si.						
48. 14 F - O lazer agradável somente pode acontecer após o dever cumprido.						
49. 15 F - Hoje em dia, as pessoas invadem cada vez mais a vida dos outros.						
50. 13 P - Para a própria felicidade das pessoas com deficiência física é importante que haja escolas especiais, trabalhos específicos e formas de lazer que permitam agrupá-los						
51. 15 P - É melhor que os judeus frequentem as suas próprias organizações – clubes, escolas etc. –, já que têm interesses e costumes específicos						
52. c P (n) - Não ofertaria uma vaga de emprego a uma pessoa surda, por aumentar os gastos da empresa pela contratação de um intérprete.						
53. 16 F - Somente a prisão não é punição suficiente para os						

crimes sexuais, tais como o estupro ou ataques contra crianças.						
54. 16 P - As pessoas com deficiência intelectual devem ter escolas especiais para educá-los, pois em escolas regulares atrapalham a aprendizagem dos que não são deficientes.						
55. 17 F - Deve-se castigar sempre todo insulto à nossa honra.						
56. 25 P - Seria melhor para todos que as pessoas com deficiência intelectual tivessem espaços próprios de convivência, onde ficariam mais à vontade para se expressar e trocar experiências.						
57. 18 F - A maioria de nossos problemas sociais estaria resolvida se pudéssemos nos livrar das pessoas imorais, dos marginais e das pessoas com deficiência intelectual						
58. 24 P - As escolas judaicas deveriam dar menos ênfase ao judaísmo e mais atenção a valores como o de solidariedade.						
59. 20 P - Prefiro não ter filhos a ter um filho com deficiência física						
60. 19 F - Não devemos nos preocupar com problemas e sim nos voltarmos para coisas mais agradáveis.						
61. 17 P - As pessoas com deficiência intelectual, em geral, não conseguem se fazer entender.						
62. 20 F - A excessiva liberdade sexual dos antigos gregos e romanos era pouca em comparação com a existente hoje em nosso país.						
63. 18 P - Os negros, geralmente, são menos preocupados com o trabalho do que as outras pessoas.						
64. 21 F - A maioria das pessoas não imagina até que ponto a vida está dirigida por conspirações forjadas em lugares secretos.						
65. 22 F - Hoje em dia, em que tantas pessoas diferentes andam e se misturam por todos os lados, todos devem se proteger, com especial cuidado, contra o contágio de infecções e enfermidades.						
66. 19 P - Para preservar melhor a cultura negra, talvez fosse interessante repensar os casamentos mistos.						
67. 23 P - Em algumas profissões, que exigem o curso universitário, há muitos judeus. Seria desejável um sistema social igualitário, no qual todos os povos estivessem igualmente representados.						
68. 23 F - Tal como é a natureza humana, sempre haverá guerras e conflitos.						
69. 24 F - Algumas pessoas nascem com necessidade de saltar de lugares altos.						
70. 21 P - Numa sociedade democrática, os negros deveriam comportar-se como a maioria dos brancos.						
71. 25 F - Nada pode nos deter quando temos força de vontade						
72. 26 F - O que nossa juventude necessita é disciplina, determinação, vontade de trabalhar e se sacrificar pelo país.						
73. 22 P - O avanço da medicina com os seus métodos de detectar imperfeições nos fetos é importante, pois impede o nascimento de pessoas com deficiência intelectual.						
74. 27 F - As guerras e os conflitos sociais podem acabar algum dia por obra de um terremoto ou de uma inundação que destrua o mundo inteiro.						

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Educação Inclusiva no Ensino Superior”, que tem como objetivo investigar esta temática. Para isso, estudantes de cursos de graduação responderão a um questionário e se aceitarem participarão de entrevistas online.

Com a realização desta pesquisa, espera-se promover maiores discussões e reflexões a respeito da inclusão no ensino superior, portanto, sua contribuição é de suma importância. Para participar deste estudo, convido-o(a) a responder de forma anônima as perguntas do questionário online, você não será identificado (a) e não existem respostas certas ou erradas.

A participação na pesquisa ocorre de forma voluntária, podendo o (a) participante desistir do estudo a qualquer momento, sem penalidades, uma vez que a aplicação da pesquisa não vislumbra trazer danos ou riscos a quem dela participar. Este estudo não deverá trazer danos ou riscos aos participantes. Mas caso aconteça, garante-se a cada um(a) o direito a acolhimento de angústias e inquietações, bem como encaminhamentos, caso se façam necessários, por meio de contato com a pesquisadora. Não há valores a pagar ou a receber pela participação na pesquisa.

Ao responder a pesquisa, a sua identidade será preservada e mantida em sigilo. Os resultados serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma única pessoa. Dessa forma, você não será identificado (a) quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Além disso, a contribuição na pesquisa não resulta em despesas financeiras. Caso ocorram, eventualmente, estas serão reembolsadas pela pesquisadora.

Todas as dúvidas e possíveis questionamentos referentes ao estudo proposto poderão ser elucidados pelos pesquisadores deste projeto, pela psicóloga Tainá Dal Bosco Silva (doutoranda), ou pelo professor Dr. José Leon Crochick (orientador do estudo), que podem ser contatados no endereço Avenida Professor Mello de Moraes, 1721 - Butantã, São Paulo - SP, 05508-030, pelo telefone (11) 3091-4178 ou e-mail tainadalbosco@usp.br. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- CEPH-IPUSP, sob número de registro: CAAE: 43191921.0.0000.5561 e CAAE: 43191921.0.3001.5083, que poderá ser contatado em caso de questões éticas no endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade

Universitária - São Paulo/SP ou através do telefone: (11) 3091-4182 ou e-mail: comite.etica.ipusp@gmail.com .

Por favor informe seu e-mail para receber uma cópia deste TCLE e das suas respostas do questionário. Caso aceite participar da segunda etapa, entrevistas online, você será contratado(a) pelo e-mail informado. Ele não será divulgado e você não será identificado: garantimos o seu anonimato.

Aceita Participar da pesquisa?

- Sim
 Não



Tainá Dal Bosco Silva

Número USP 10617639

Psicóloga – CRP 09/7223