

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM INOVAÇÃO, GESTÃO E PRÁTICAS
DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR**

ADAILSON HENRIQUE MIRANDA DE OLIVEIRA

**IDENTIDADES NEGADAS: REFLEXÕES SOBRE AS DIVERSIDADES
NO ENSINO SUPERIOR**

**FACULDADE SANTO AGOSTINHO DE ITABUNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

ADAILSON HENRIQUE MIRANDA DE OLIVEIRA

**IDENTIDADES NEGADAS: REFLEXÕES SOBRE AS DIVERSIDADES
NO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de artigo científico, apresentado como requisito parcial à obtenção do título de especialista pelo curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Inovação, Gestão e Práticas Docentes no Ensino Superior, sob a orientação/coordenação do Prof. Dr. Luciano de Oliveira Souza Tourinho.

**ITABUNA – BAHIA
2021**

O48i

OLIVEIRA, Adilson Henrique Miranda de

**Identidade Negadas: reflexões sobre as diversidades no ensino superior. / Adailson Henrique Miranda de Oliveira,--Itabuna: FASAI, 2021.2
29p.**

Orientador: Prof.º Pós Dr.º Luciano de Oliveira Souza Tourinho.

**Trabalho de Conclusão da Pós-Graduação Lato Sensu em Inovação,
Gestão e Práticas Docentes no Ensino Superior pela Faculdade Santo
Agostinho de Itabuna, BA – FASAI.**

1.Diversidades. 2. Identidades 3.Inclusão. 4. Ensino Superior.

**I. Oliveira, Adailson Henrique Miranda de. II.Tourinho, Luciano de Oliveira Souza .
III. Faculdade Santo Agostinho de Itabuna. IV. Título.**

CDU:378

FOLHA DE APROVAÇÃO

IDENTIDADES NEGADAS: REFLEXÕES SOBRE AS DIVERSIDADES NO ENSINO SUPERIOR

ADAILSON HENRIQUE MIRANDA DE OLIVEIRA

Aprovado em 17 de julho de 2021

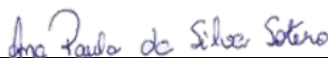
BANCA EXAMINADORA



Me. Sharon Shyrley Weyll Oliveira
Faculdade Santo Agostinho de Itabuna



Dr. Luciano Tourinho
Faculdade Santo Agostinho de Itabuna



Me. Ana Paula da Silva Sotero
Faculdade Santo Agostinho de Vitória da Conquista

IDENTIDADES NEGADAS: REFLEXÕES SOBRE AS DIVERSIDADES NO ENSINO SUPERIOR¹

OLIVEIRA, Adailson Henrique Miranda de²

RESUMO

Esse artigo reflete sobre a cena da inclusão das diversidades identitárias na educação superior, tendo em vista as perspectivas didático-pedagógicas e epistemológicas nãohegemônicas. Para tanto, busca responder a seguinte questão: qual o real panorama da inclusão no tocante às diversas identidades no ensino superior? Como objetivo, procura propor e discutir um painel do processo inclusivo das diversidades no âmbito formal, estrutural, funcional, didático-pedagógico e epistemológico. Ademais, objetiva avaliar os meios como tal procedimento inclusivo se efetivou e se efetiva, analisando seu compromisso com os princípios da equidade e da democracia, em suas nuances sociais, culturais, étnico-raciais, sexuais, sensório-motoras e intelectivas. O presente trabalho é o resultado de uma atividade básica de pesquisa bibliográfica, a partir da seleção e da discussão de material teórico, configurando-se como estudo de caráter explicativo. Como resultado, além de propor um esboço diagnóstico da inclusão de distintas identidades sociais, étnico-raciais, sensoriais, motoras e intelectivas nas IES, também traça um prognóstico dessa inclusão, refletindo sobre a relevância de ajustes didático-pedagógicos e programas de formação docente no ensino superior presencial e a distância. Tendo em vista o teor do estudo que aqui se apresenta, não há dúvidas quanto à sua importância para o resgate, inclusão, respeito e difusão das “identidades negadas”, como forma de se incitar o aperfeiçoamento ético da educação.

Palavras-chave: diversidades; identidades; inclusão; ensino superior.

IDENTITIES DENIED: REFLECTIONS ON DIVERSITIES IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

This article reflects on the scene of the inclusion of identity diversities in higher education, considering the non-hegemonic didactic-pedagogical and epistemological perspectives. Therefore, it seeks to answer the following question: what is the real panorama of inclusion regarding the different identities in higher education? As an objective, it seeks to propose and discuss a panel of the inclusive process of diversities

¹ Artigo científico apresentado como pré-requisito avaliativo à conclusão do curso de pós-graduação *lato sensu* em Inovação, Gestão e Práticas Docentes no Ensino Superior, oferecido pela Faculdade Santo Agostinho de Itabuna-Bahia (FASAI).

² Professor-pesquisador, graduado em Filosofia, mestre em Cultura, pós-graduado em Filosofia Contemporânea, Leitura e Produção de Textos, Psicopedagogia Clínica, docente do curso de graduação em Medicina na Faculdade Santo Agostinho de Itabuna-Bahia (FASA-ITB). E-mail: adailson.oliveira@itabuna.fasa.edu.br

in the formal, structural, functional, didactic-pedagogical and epistemological scope. Furthermore, it aims to evaluate the ways in which such an inclusive procedure was carried out and carried out, analyzing its commitment to the principles of equity and democracy, in its social, cultural, ethnic-racial, sexual, sensorimotor and intellectual nuances. The present work is the result of a basic bibliographic research activity, from the selection and discussion of theoretical material, configuring itself as a study of an explanatory nature. As a result, in addition to proposing a diagnostic outline of the inclusion of distinct social, ethnic-racial, sensory, motor and intellectual identities in HEIs, it also outlines a prognosis of this inclusion, reflecting on the relevance of didactic-pedagogical adjustments and teacher training programs in the face-to-face and distance higher education. In view of the content of the study presented here, there is no doubt about its importance for the rescue, inclusion, respect and dissemination of “denied identities”, as a way to encourage the ethical improvement of education.

Keywords: diversities; identities; inclusion; university education.

1 INTRODUÇÃO

De início, cabe enfatizar a notada necessidade de pensar as diversidades no ensino superior a partir de uma perspectiva epistemológica não-hegemônica. Ou seja, refletir acerca das contribuições científicas advindas de múltiplas áreas e distintos interesses investigativos. Para tanto, urge priorizar a concepção de um projeto didático e políticopedagógico que, de forma efetiva, vise consolidar condições favoráveis ao incremento de currículos e programas de estudo, pesquisa e extensão em um âmbito pluralista, inclusivo e, por conseguinte, mais democrático.

Todas essas demandas conduzem à relevância de uma proposta político-pedagógica com bases humanísticas, voltada para a consolidação de uma “democracia cognitiva”. Isto é, um amplo projeto destinado a garantir o profícuo desenvolvimento de um novo viés epistemológico no ensino superior, pautado na equidade e que busque preconizar a inclusão das diversidades identitárias em suas nuances repletas de especificidades, enfatizadas por uma série de diferenças étnico-raciais, sociais, culturais, religiosas, sexuais, de gênero, sensório-motoras etc.

Frente a essa conjuntura de fatores nevrálgicos, impõe-se um problema sobre o qual essa produção científica se dedica: qual o real panorama da inclusão no tocante às “identidades negadas” no bojo do ensino superior? Em adendo a tal questionamento, evidencia-se uma preocupação preliminar de se refletir criticamente sobre o modelo sistêmico e institucional de ensino que seria capaz de conduzir a educação superior brasileira na direção da equidade, da ciência popular, da democracia cognitiva de inclusão, numa perspectiva emancipatória.

Tendo em vista o teor desse estudo, não se pode negar a importância de se discutir o resgate, a inclusão, o respeito e a difusão dessas “identidades negadas” para o devido aprimoramento da educação brasileira. Nessa perspectiva, como objetivo central, o presente artigo se dedica a propor e discutir um panorama a respeito do processo de inclusão das diversidades no âmbito formal, estrutural, funcional, didático-pedagógico e epistemológico das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Por conseguinte, em específico, objetiva-se aventar e avaliar os liames pelos quais tal procedimento inclusivo se efetivou e ainda tem sido efetivado, no percurso histórico e na atualidade, com foco nas legislações, programas, métodos e estratégias didáticopedagógicas, no sentido de analisar seu compromisso com os princípios da equidade e da democracia, especialmente, em suas nuances sociais, culturais, étnico-raciais, sexuais, sensório-motoras e intelectivas.

Esse trabalho consiste no resultado de uma atividade básica de pesquisa bibliográfica, a partir da seleção e discussão de material teórico, enquanto processos que precedem o reconhecimento do problema ou do questionamento que funciona como delimitador do tema de estudo. Segundo Gil (2009), tal característica significa que, antes mesmo de ser devidamente delimitado, o objeto de estudo a ser discutido pode e deve ser alvo de uma série de leituras e análises por parte do/a pesquisado/a.

No tocante ao tipo, essa pesquisa se caracteriza como um estudo explicativo que se dedica à investigação dos fatores que determinam a ocorrência de determinados fenômenos. Em relação ao processo investigativo, revela atributos qualitativos, haja vista que busca propor uma discussão acerca de uma realidade, a partir de dados que recebem tratamento interpretativo, com interferência maior da subjetividade do/a pesquisador/a e, portanto, sua abordagem é mais reflexiva e enfatiza uma perspectiva holística, e não dados ou aspectos isolados. (GIL, 2009).

Ainda sob o ponto de vista do seu percurso metodológico, o presente artigo pode ser avaliado como uma contribuição efetiva na esfera dos saberes das ciências humanas e sociais aplicadas. Por isso, enfatiza a construção do referencial teórico, a partir do levantamento, seleção e leitura de autores/as em fontes distintas – físicas e digitais – acerca das principais concepções, legislações, políticas e programas destinados às ações educacionais inclusivas das denominadas minorias³.

Em sua organização estrutural, esse trabalho inicia expondo um esboço diagnóstico acerca das diferentes identidades no contexto das IES, pontuando as configurações

³ Como termo inerente aos estudos em Sociologia, “minorias” refere-se a grupos sociais historicamente excluídos do processo de garantia dos direitos básicos, por questões étnicas, de origem, financeiras, de gênero, sexualidade etc.

identitárias de caráter social, étnico-racial, sensorial, motora e intelectual. Em seguida, delineia um prognóstico a respeito da inclusão dessas diversas identidades no ensino superior, com o intuito de refletir sobre tal esforço inclusivo, no que tange ao valor dos ajustes didático-pedagógicos às diferentes formas de aprendizagem, bem como dos programas de formação docente, como estratégias para otimizar o processo ensinoaprendizado e prover a permanência das diversas identidades no âmbito da educação superior presencial e a distância.

2 DIAGNÓSTICO DAS DIVERSIDADES IDENTITÁRIAS NO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, do mesmo modo que em outros países da América do Sul, os sistemas de ensino convivem com uma série de “vícios históricos” que elitizaram e colonizaram a educação em todos os níveis e, em especial, o superior. Outrossim, evidencia-se certa indisposição das IES romperem, de forma frequente, com os padrões estabelecidos por perspectivas hegemônicas.

Tanto em esfera pública quanto no âmbito privado, o que se percebe é um grande número de ações voltadas ao acesso e uma grande carência de iniciativas destinadas ao resgate e ao respeito às diversidades no ensino superior. Dessa evidência, decorre a urgência de se refletir a respeito do lugar que as diferenças identitárias ocuparam, ocupam e deveriam ocupar nos espaços acadêmicos.

Nessa linha de raciocínio, mesmo diante das medidas que preconizam a inserção ds diversidades nas IES do Brasil, faz-se imperativo avaliar os processos edificadores de legislações, programas e estratégias didático-pedagógicas aptas a visibilizar e dar voz às múltiplas configurações identitárias que constituem o universo acadêmico. Nessa conjunção, faz-se preciso contemplar todas as singularidades e demandas discentes, atentando às especificidades sociais, étnicas, raciais, sexuais, sensoriais, motoras, intelectivas etc.

2.1 Diversas identidades sociais no ensino superior

Em âmbito nacional, o processo de democratização do acesso à educação superior corresponde a um tema de extrema relevância, haja vista que o Brasil apresenta um

panorama complexo de uma grande desigualdade social. Essa realidade histórica se perpetua na atualidade e conduziu alguns agentes do Estado a instituir políticas ou ações afirmativas que visam democratizar o acesso ao ensino superior. Nesse prisma, cabe esclarecer que

Ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2003, p. 27).

Tais medidas são artifícios dos poderes públicos, de natureza focal voltados para grupos vítimas de discriminação social, étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa etc., e têm a meta de prover a inclusão dessas populações historicamente privadas de oportunidades. No bojo das discussões sobre as políticas públicas relacionadas a aspectos sociais, cabe destacar a relevância de uma variedade de tópicos, pois

Ao falar de políticas públicas, falamos de relações sociais em situações diversas: ocupação e convivência nos espaços públicos; adesão de indivíduos a orientações gerais de comportamento; expressão, identificação, problematização e transformação de demandas; participação de indivíduos e diferentes contextos; decisões coletivas, adequação de linguagem e procedimentos de intervenção a populações diversas; estruturação de grupos e movimentos sociais; dinâmicas de relações entre indivíduos, grupos, movimentos e poder público. (GONÇALVES, 2010, p. 32).

Historicamente, dentre essas medidas, está a aprovação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado no ano 2004 e regulamento pela Lei 11.096/2005, tendo por finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes dos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Desse modo, tais IES passam a destinar 10% de suas vagas a bolsistas selecionados pelo MEC e, como estímulo, têm direito a isenções fiscais. (SEVERINO; FAZENDA, 2003).

Além disso, em agosto de 2012, a Lei 12.711 passa a garantir uma reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a estudantes oriundos/as integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Anos mais

tarde, essa política de cotas sociais também é inserida, como critério, nos processos seletivos inerentes às IES públicas estaduais.

Apenas a título de esclarecimento, compreende-se por política de cotas, o modelo de ações afirmativas que visa garantir a redução das desigualdades socioeconômicas e educacionais entre os membros de uma mesma sociedade, através da promoção da inclusão educacional. No caso do Brasil, essas medidas contemplaram a realidade referente aos processos seletivos e classificatórios – vestibulares, Sisu⁴, concursos etc. – tanto para o acesso às graduações de ensino superior, quanto para o ingresso nos cargos públicos de carreira.

Em 1975, nasce o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), instituído pelo governo de Ernesto Geisel. Em 1999, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, esse programa passou por uma ampla reformulação, sendo renomeado como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Posteriormente, em 2010, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi ampliado e teve sua taxa de juros ajustada de 6,5% para 3,4% a.a. Também ficou instituído um prazo de carência de 18 meses, após a conclusão do curso, para o início dos pagamentos pelo/a estudante beneficiado/a. No mesmo ano, ampliou-se o prazo de quitação do financiamento para até três vezes ao tempo de duração do curso.

Em 2014, 26% dos estudantes matriculados nas IES privadas foram beneficiados pelo FIES. Isso significa um investimento de cerca de R\$ 13 bilhões por parte do governo federal, sendo que 26% das vagas de ensino superior são ofertadas por instituições públicas e 74% são por instituições particulares. Entre o final de 2014 e início de 2015, foram implementadas mudanças nos critérios de concessão do financiamento, que passou a limitar o índice de reajuste anual do valor das mensalidades e a exigir que o/a estudante alcançasse um mínimo de 450 pontos e que não tivesse zerado a prova de redação no Enem. No início de 2016, além de alterações nas regras e restrição no acesso, o programa sofreu um corte de 16% em relação ao orçamento de 2015, o que

⁴ Criado no ano de 2009, o Sisu ou Sistema de Seleção Unificada é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual as IES públicas oferecem vagas para candidatos/as participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), selecionando aqueles/as com melhor classificação. Nos últimos anos, transformou-se na principal forma de acesso ao ensino superior público.

representou uma redução valorada em, aproximadamente, R\$ 2 bilhões. (SEVERINO; FAZENDA, 2003).

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma novidade com relação ao FIES, ampliando o valor máximo das mensalidades dos cursos que poderiam ser financiados, de modo a aceitar cursos que cobravam até R\$ 7 mil/mês. Além disso, destacou-se que 100 mil estudantes poderiam financiar o curso com juros zero, desde que pertença ao grupo com renda familiar de até três salários mínimos. Para tanto, o critério de classificação a este benefício estaria atrelado à nota do Enem. (SEVERINO; FAZENDA, 2003).

Na atualidade, mesmo diante do aumento significativo das camadas de menor renda, e com o Brasil registrando índices de desigualdade entre os mais elevados, no bojo dos países da América Latina, as políticas e programas de acesso ao ensino superior têm sofrido reduções orçamentárias recorrentes. Frente a esse cenário desanimador, não se pode negar que as IES são organismos sociais que têm o poder de propiciar um futuro diferente para todos/as e contribuir com o progresso do país, tendo um papel vital a cumprir no desenvolvimento. Afinal, sabe-se que a educação superior

[...] é um desafio para todos os países, mas, assim como a fome, põe-se em grau e escala extremamente variáveis segundo o estágio e modo de desenvolvimento de cada nação. Em cada país, a educação superior foi e será chamada a exercer determinados papéis, de acordo com a própria história e avanços sócio-democráticos desses países e de seu sistema educacional (SGUISSARDI, 2000, p. 12).

Sem dúvida, o Brasil se encontra entre os de pior desempenho educacional no nível superior entre as nações sul-americanas. Portanto, torna-se imperativo reafirmar que esse quadro reflete a realidade de um país em que grande parte da população tenta sobreviver submetida condições socioeconômicas desiguais e injustas, edificadas por uma lógica de desenvolvimento equivocada e políticas educacionais conservadoras instituídas pelas elites dominantes. Para Sguissardi (2000, p. 13), “o saber e a educação foram, via de regra, entendidos muito mais como mercadorias de interesse privado ou dádivas para ‘semicidadãos’, do que como bens públicos universais coletivos da cidadania”.

Nesse ínterim, constata-se que uma das principais missões do MEC deve consistir em edificar um novo modelo de educação, em maior sintonia com os atuais pleitos sociais que exigem a devida concepção e efetivação de propostas coesas, justas e efetivas, destinadas a impedir – ou, ao menos, reduzir – o avanço das desigualdades e de suas múltiplas sequelas sociais. Em razão disso, entende-se que o ensino superior deve ter, como objetivo substancial,

[...] responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes do atual fazer de globalização capitalista (SANTOS, 2004, p. 55).

Assim, para atender os anseios da sociedade, faz-se imperativo estabelecer uma nova relação entre as IES públicas e privadas, tornando o sistema apto a operar em função do interesse público, preocupando-se com a inclusão social, redução das disparidades bem como com uma maior acessibilidade à formação superior. No que tange a tais preocupações, os teóricos Dias Sobrinho e Ristoff (2002, p. 27) argumentam que é preciso lutar “pela efetiva democratização do acesso ao conhecimento, do acesso e da permanência”. Ainda segundo os autores, ensino qualificado e não democratizado equivale ao mesmo que defender oligarquias de um elitismo totalmente inaceitável.

No incremento da abordagem sobre esse tema, cabe ponderar que a democratização do ensino superior no Brasil foi e ainda permanece perversamente elitista. Por certo, enquanto implementava medidas que acenavam para a possibilidade de um acesso mais democrático às IES; na prática, o país permitiu a permanência efetiva somente dos/as estudantes que possuíam condições financeiras, sociais, culturais e formativas para se manter em seus cursos de graduação. Em síntese, nota-se uma paradoxal desatenção com a permanência das diversas identidades. Nesse prisma, o esforço de viabilizar a entrada do/a discente no ensino superior pode ser insuficiente e, por isso, talvez seja mais correto designar a área do acesso como

[...] acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir, não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados (SANTOS, 2004, p. 68).

Nesse caso, para permanecerem no ensino superior, mais do que amparo financeiro ou programas de reserva de vagas, os/as discentes advindos/as das classes menos abastadas necessitam de atenção e respeito às suas identidades sociais. Afinal, esses sujeitos compartilham um universo formativo, cultural e de consumo muito diferentes dos grupos que, historicamente, ocupam os espaços acadêmicos no Brasil e que, de forma propositada ou não-intencional, exercem sua hegemonia.

Nesse bojo, aqueles/as que constituem e tão bem caracterizam a nação brasileira – pobres, excluídos/as, favelados/as e moradores/as do campo – não são contemplados em suas constituições identitárias. Nota-se, com isso, que a educação superior, em seu incremento e consolidação, nega voz e visibilidade a um grande contingente de identidades sociais, pensando a comunidade acadêmica a partir de uma espécie de padrão hegemônico que se referenda na lógica identitária das classes média e alta.

2.2 Diversas identidades étnico-raciais no ensino superior

Em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9.394 passa a figurar como uma conquista histórica da educação, ao instituir as orientações e fundamentos educacionais do Brasil, sendo denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB). Como reflexo dos movimentos de luta pelo reconhecimento das diversidades étnicoraciais, no dia 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639 altera a LDBEN, ao estabelecer, em seu Artigo 26-A, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sejam eles oficiais ou da rede privada.

Em 2008, constata-se mais uma conquista relevante, quando a Lei 11.645 altera a Lei 9.394 que já havia sido modificada pela Lei 10.639. Com essa nova normativa fica estabelecida a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino pública e privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, definindo, inclusive, alguns critérios e parâmetros tanto para o ensino quanto para os estudos e as discussões acerca desse relevante patrimônio histórico nacional.

Além dessas conquistas singulares, há de se atentar a outras relevantes referências legais no que tange à questão étnico-racial no âmbito educacional do país. Entre elas,

estão a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989; a Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002; a Lei 10.678, de 23 de maio de 2003; o Decreto 4.876, de 12 de novembro de 2003; o Decreto 4.886, de 20 de novembro de 2003; e os documentos normativos do Conselho Nacional da Educação (CNE) a respeito desse tema. Outrossim, é preciso reconhecer o valor de uma série de pareceres e resoluções sobre a “Educação das Relações Étnico-Raciais” em todos os níveis de ensino.

Em 20 de julho de 2010, a Lei 12.288 institui o Estatuto da Igualdade Racial, alterando a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989; a Lei 9.029, de 13 de abril de 1995, a Lei 7.347, de 24 de julho de 1985; e a Lei 10.778, de 24 de novembro de 2003. Com isso, o Brasil dá um passo significativo no sentido de buscar garantir às populações negras e aos povos indígenas a efetivação da igualdade de oportunidades, a proteção dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, bem como o devido combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnico-racial.

Nas últimas décadas, por força dessas legislações e políticas afirmativas, constata-se alguns importantes indícios da inclusão das diversidades étnico-raciais no âmbito do acesso ao ensino superior. Entretanto, nota-se, também, uma realidade excludente no que tange ao resgate, respeito e fortalecimento dessas identidades nos currículos, nas práticas educativas e na produção científica. Esse contexto expressa resistências históricas e atuais à inclusão das diversidades, que são disseminadas e focadas, com maior ou menor intensidade, nos diversos cenários nos quais se inserem cada IES.

No tocante às questões relativas à exclusão e inclusão, à visibilidade e invisibilidade, à identidade e uniformização, à equidade e falta de oportunidades, pode-se constatar dificuldades específicas; sobretudo, dos indígenas ou povos nativos, bem como das populações afrodescendentes e expatriadas⁵, abarcando processos sutis de exclusão ou retardamento da sua participação nas decisões socioeducacionais concernentes às suas formações identitárias. Assim, embora remetam a processos históricos muito diferentes, esses três grupos vivenciam problemáticas parecidas no universo das IES; em especial, no que concerne à negação de suas identidades étnico-raciais.

⁵ A população expatriada contempla quem vive temporariamente em um país estrangeiro e de cultura distinta, seja de forma voluntária ou não – como no caso dos refugiados. Por isso, uma pessoa expatriada difere da imigrante que têm a intenção de se estabelecer de forma permanente no país.

No caso específico dos indígenas, nota-se que a história colonial se repete e atualiza no universo acadêmico, haja vista que esses grupos identitários organizam e criam vias de estudo, concebem projetos, metodologias e pesquisas, com ênfase em seus aportes epistemológicos. Afinal, do mesmo modo que os europeus colonizadores, os povos nativos também possuíam – e ainda mantêm em desenvolvimento – as suas ciências e as suas perspectivas científicas. Apesar disso, essas populações não têm as suas epistemologias devidamente respeitadas e notabilizadas no bojo da produção de conhecimento. (SECCHI, 2008).

Ao discutir especificamente a realidade dos/as estudantes afrodescendentes, nota-se o início de esforços pela inclusão e emancipação educacional, mas ainda prevalecem ausências e silêncios motivados por movimentos sutis de resistência de uma cultura acadêmica branca, eurocêntrica e hegemônica. Decerto, a inclusão das diferentes identidades afrodescendentes é uma questão de ética e respeito a direitos sociais fundamentais e, portanto, inegociáveis. Nesses termos, compete destacar que esse processo inclusivo não se limita às salas de aula e aos demais espaços físicos das IES, mas necessita contemplar toda a dinâmica da apreensão e produção científicas do ensino superior. (PAULA, 2008).

Nessa perspectiva, de acordo com Paula, (2008), faz-se imperativo enfatizar que o processo de negação das identidades afrodescendentes no ensino superior brasileiro se articula por intermédio da invisibilidade e do silenciamento impostos à cultura, às tradições e, em especial, à produção científica da população negra no Brasil. Via de regra, é “branquitude” ou a “branquidade” que se apodera e assume o protagonismo, com ou sem a participação desses. Em seu sentido científico, essa “branquidade” pode ser definida, segundo Bento (2002, p. 29), como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento”. Além disso, pode-se compreender que:

A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade tem camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis. (FRANKENBERG, 2004, p. 313).

Sem dúvida, o debate sobre a implantação de políticas públicas dirigidas a segmentos sociais específicos tem ocupado lugar de relevo na cena acadêmica contemporânea. Entretanto, para serem efetivas e apresentarem resultados mais satisfatórios, essas ações devem estar atreladas a iniciativas que reforcem o protagonismo e a autonomia das identidades étnico-raciais às quais se destinam, impedindo ou interrompendo o avanço da perniciosa dinâmica de rendição de negros/as, pardos/as e indígenas a certos ditames da “branquitude” ou do “braquiamento acadêmico”. Desse modo, compete destacar que

Branquitude não diz respeito aos discursos ingênuos que afirmam: ‘somos todos iguais perante Deus, ou perante as leis’; ao contrário, reconhece que ‘alguns são mais iguais do que os outros’ e reverte o processo de se situar no espaço dos mais iguais para reivindicar a igualdade plena e de fato, para todos. (PIZA, 2005, p. 07).

Atualmente, as minorias têm nas políticas públicas as principais fontes de recursos externos, como forma de atender às demandas de inserção das diferenças no ensino superior. Porquanto, faz-se oportuno ponderar sobre a matriz que orientou e ainda orienta as relações entre o Estado, as IES e essas populações minoritárias, sejam elas negras, indígenas, expatriadas etc. Observa-se que, nos últimos décadas, essas relações mudaram de forma progressiva, partindo dos contextos de desatenção e de exclusão desses segmentos, chegando a iniciativas de “inclusão tolerada” e, a seguir, de “inclusão solidária”. Em suma, ainda resta lograr a efetivação de práticas dialógicas e de relações igualitárias entre múltiplos/as protagonistas. (SEVERINO; FAZENDA, 2003).

No Brasil, as discussões acerca do sistema de cotas nas IES públicas, por exemplo, revelam muitas resistências tanto à institucionalização dessa ação afirmativa quanto ao reconhecimento das tensões nas relações étnico-raciais no meio acadêmico. Na atualidade, as polêmicas que cercam esse debate demonstram que, embora o ensino superior apresente uma maior produção científica sobre a temática das diversidades étnico-raciais, as resistências são enormes quando os assuntos são a democratização do acesso, a permanência e o reconhecimento das identidades afrodescendentes e indígenas no ensino superior. Desse modo, pode-se asseverar que essas questões são os grandes desafios com os quais as IES brasileiras se deparam, desde a reforma

universitária de 1968⁶, colocando em xeque as concepções e as práticas arraigadas e marcadas pelo elitismo e pela narrativa equivocada da meritocracia.

No que se refere ao procedimento de interiorização do ensino superior em diferentes regiões do país, constata-se que, além da inegável importância da presença das IES para o desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, pressupõe-se que esse processo também deveria contribuir para o resgate, o fortalecimento e o respeito às especificidades regionais. Ou seja, auxiliar nas demandas de se associar e integrar, reciprocamente, os valores, os princípios, as teorias, os saberes e as epistemologias, que são peculiares tanto dos contextos acadêmicos quanto das realidades identitárias regionais. Entretanto, tais contribuições não têm sido observadas em grande escala, em especial, no que tange ao reconhecimento dos diversos atributos étnico-raciais que caracterizam as múltiplas identidades de cada localidade.

Por óbvio, todo esse esforço associativo e integrador configura um enorme desafio às várias áreas de conhecimento e, também, aos diferentes cursos de graduação em IES públicas ou privadas. Afinal, faz-se imprescindível estabelecer um amplo diálogo com os diversos campos científicos, de forma multi, trans e interdisciplinar, com a meta substancial de amparar a missão institucional de conceber, estabelecer e conduzir a consolidação da integração solidária das diversidades étnico-raciais no cenário do ensino superior. Nesse viés, cabe destacar, ainda, a relevante participação dos/as profissionais da educação e dos/as demais colaboradores/as que integram o cotidiano educativo das IES.

2.3 Diversas identidades sexuais e de gênero no ensino superior

Em 2009, a partir dos subsídios da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas para o segmento LGBTQIA+⁷, nasce o Plano Nacional de Cidadania LGBTQIA+ que visa

⁶ Essa reforma universitária ou reforma universitária da ditadura militar faz menção a uma série de leis que modificaram o ensino superior no Brasil nas décadas de 1960 e 1970; em especial, a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que, dentre outras providências, fixou as normas de organização e de funcionamento do ensino superior bem como a sua articulação com a escola média.

⁷ O significado dessa sigla é dividido em duas partes: a primeira (LGB), diz respeito à orientação sexual; a segunda (TQIA+), se refere à identidade gênero; ou seja, como o indivíduo se reconhece. De modo sintético, a letra “L” remete às lésbicas; o “G” aos gays, o “B” aos bissexuais; o “T” aos travestis, transexuais e transgêneros; o “Q” à população *queer* ou que transita pelos gêneros, sem se

evidenciar a importância do reconhecimento de programas, ações e, em especial, políticas de educação e reconhecimento identitário dessa população. Com os aportes que interligam o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção de Direitos de LGBTQIA+, as propostas apresentadas por esse plano passam a ter determinada visibilidade.

Em 18 de novembro de 2011, com a Portaria nº 1.612, do Ministério da Educação, pode-se celebrar mais uma conquista da população LGBTQIA+ no Brasil. A partir do que ficou estabelecido nesse documento, tornou-se possível garantir a utilização do nome social por pessoas trans nos ambientes educacionais, bem como o acesso aos banheiros de acordo com a sua identidade de gênero, sendo uma responsabilidade dos órgãos vinculados à educação encaminhar a regulamentação administrativa do referido direito assegurado.

Ademais, o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura da Paz e Direitos Humanos – firmado em novembro de 2016 – propôs uma série de políticas de inclusão educacional da comunidade LGBTQIA+. Assim, tanto a Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Cidadania quanto o Ministério da Educação passam a entender o espaço educativo como um ambiente privilegiado à promoção da cultura e do reconhecimento da pluralidade de identidades e comportamentos relativos às diferenças.

Com essas iniciativas, após as lacunas históricas acerca dessa questão, os sujeitos do referido segmento passam a assumir uma posição de protagonistas sociais frente à uma realidade em lenta mutação. Todavia, apesar das conquistas advindas por tais movimentos de mudança, o quadro de conservadorismo sociopolítico do Brasil ainda sinaliza a relevância de se persistir na proposta de promover a devida inclusão social, científica e educacional das diversas identidades da comunidade LGBTQIA+. Afinal, a lógica da narrativa heteronormativa ainda figura como modelo de discurso influente no contexto do ensino superior do país.

rotular; o “I” ao intersexo referente às pessoas que oscilam entre o feminino e o masculino, não se enquadrando no padrão binário; e, por fim, há o sinal de adição “+” que é utilizado para sinalizar a inclusão de mais grupos e variações de sexualidade e de gênero.

Por isso, mesmo com o intuito de incitar acesso e permanência de pessoas LGBTQIA+ nas IES, políticas afirmativas ainda não conseguem garantir que tais espaços sejam seguros e saudáveis. De acordo com dados recentes, 73% dos/as discentes do ensino superior já sofreram agressões verbais ou físicas em razão da orientação sexual; 68% foram agredidos/as verbalmente e 25% fisicamente por conta da identidade de gênero (ABGLT, 2016). Esses índices revelam que a intolerância que se manifesta através dessas agressões, é capaz de degradar o ambiente educacional e fomentar um amplo sentimento de não-pertencimento.

Quando os/as estudantes se sentem inseguros/as ou constrangidos/as na instituição educacional, pode acontecer de evitarem os locais ou as atividades específicas onde se sentem mais rejeitados/as, ou podem até sentir a necessidade de se ausentar da instituição educacional para sempre. Assim, o ambiente escolar hostil pode impactar na capacidade do/da estudante LGBTQIA+ se envolver e participar plenamente [...] (ABGLT, 2016, p. 27).

Nesse prisma, o Estado ainda deve progredir na implementação de políticas públicas e ações afirmativas voltadas à essa população e que visem a equidade. Do mesmo modo, todas as IES brasileiras, em maior ou menor medida, necessitam se dedicar ao implemento de ajustes operacionais, funcionais, curriculares e didático-pedagógicos que contemplem as diversas identidades sexuais, de gênero e de orientação sexual. Para tanto, cabe considerar que gênero, segundo Jesus (2012), deve ser entendido como a forma pela qual o humano se identifica na condição de homem ou mulher. Isto é, não mantém relação direta com orientação sexual que, por sua vez, é um conceito ligado à atração sexual ou ao modo como a afetividade é direcionada.

Além disso, é preciso atentar às identidades de pessoas que se encontram em posição diferente das que são cisgêneras e/ou heterossexuais. Cisgêneras são os indivíduos que se identificam com o gênero que lhe foi designado no momento do nascimento, e heterossexuais são aqueles ou aquelas que revelam seu afeto direcionado ao gênero oposto. Por óbvio, a existência de identidades destoantes de estereótipos ligados aos homens e mulheres, cisgêneros e heterossexuais, gera desconforto social, provocado por uma percepção coletiva deficitária e excludente. (JESUS, 2012).

Em meados do século XX, aproximadamente 10% da população mundial já se inseria no contexto da diversidade sexual (MASTERS; JOHNSON, 1969). Esse dado ratifica a relevância do reconhecimento social de sujeitos que ainda têm suas identidades

negadas por um conjunto de narrativas hegemônicas e pautadas no preconceito, na intolerância e na discriminação. De fato, quando se avalia a atual realidade do ensino superior brasileiro, nota-se que a comunidade LGBTQIA+ ainda ocupa um espaço às margens do respeito efetivo, apesar de ter conquistado o status de “protagonista legal” de uma série de direitos.

2.3 Diversas identidades sensoriais, motoras e intelectivas no ensino superior

Do ponto de vista legal, a educação é um direito de todos/as e, portanto, abrange tanto as identidades sensoriais, motoras e intelectuais não-limitativas ou pouco restritivas quanto aquelas que revelam alguma forma de deficiência⁸. Assim, compete esclarecer que, por deficiência sensorial, entende-se o déficit funcional ou o não-funcionamento de um ou mais dos cinco sentidos. Além da surdez e da cegueira, déficits ligados ao tato, olfato ou paladar também pertencem a tal categoria. Deficiência motora, por sua vez, abarca diferentes condições que afetam a mobilidade ou a coordenação motora geral e da fala, em razão de lesão neurológica, neuromuscular e ortopédicas bem como má formação congênita e ou adquirida. Por fim, a deficiência intelectual remete a limitações nas habilidades mentais gerais, que estão ligadas à capacidade de realizar atividades que envolvem raciocínio, planejamento, resolução de problemas, entre outras. (FREITAS, 2005).

Decorrente de legislações que se efetivaram de maneira tardia, a inclusão de pessoas com alguma limitação sensorial, motora ou intelectual no ensino superior constitui uma temática recente, haja vista que, apenas nos anos 2000, surgem políticas específicas nessa direção. Esse processo inclusivo teve seus princípios elementares instituídos pela Conferência Mundial de Educação Especial (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994), que exaltaram a educação como direito de todos, estabelecendo a necessidade de garantir o acesso irrestrito, bem como de viabilizar metodologias de ensino e de aprendizagem verdadeiramente ajustadas às necessidades educacionais de todos/as.

⁸ Esse termo é aqui empregado a partir da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que legitima o Modelo Social da Deficiência; ou seja, um modelo interpretativo da deficiência com foco nas barreiras e na restrição de participação social, fazendo com que a expressão “deficiência”, de uma categoria estritamente biomédica, passasse a assumir um caráter também sociológico e político.

No Brasil, leis especificamente dirigidas à educação das pessoas com deficiência são instituídas a partir dos anos 1990, com a Lei 9.394/1996 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em 2016, alterando a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, a Lei 13.409 passa a dispor a respeito da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino em todo o Brasil.

Estimulados por marcos legais instituídos ao longo dos anos, surgiram determinados programas que visavam viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, a exemplo do Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Incluir), de 2005, que, dentre seus objetivos, pretendia promover ações que eliminem as barreiras físicas, comunicativas e didático-pedagógicas. Com isso, buscava-se assegurar maior acesso e a devida permanência desse segmento nas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2013).

Ainda no tocante às políticas públicas, destaca-se, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva institui que a educação especial deve perpassar, de maneira transversal, todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Inegavelmente, tais políticas públicas resultaram em um aumento positivo no número de matrículas de pessoas com deficiência em instituições de todos os níveis de ensino, inclusive no superior.

Em 6 de julho de 2015, com o objetivo de prover a inclusão social e a cidadania plena e efetiva dos/as deficientes, o Brasil instituiu a Lei 13.146 ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida pelo título de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa legislação entra em vigor em janeiro de 2016 e, entre outros direitos básicos, objetiva garantir condições apropriadas para o acesso à saúde e à educação, além de estabelecer um rol de punições específicas para as atitudes discriminatórias contra essa parcela da população.

No entanto, apesar da existência de leis que assegurem o acesso desse público ao ensino superior, nota-se que grande parte das IES permanecem omissas diante da responsabilidade de eliminar uma série de entraves estruturais, funcionais, atitudinais

e didático-pedagógicas que afetam o aprendizado e a permanência de discentes com necessidades específicas, sejam elas sensório-motoras ou intelectivas. Por certo, sem atenção à essa realidade, dificilmente far-se-á possível garantir um êxito duradouro dos procedimentos de inclusão das pessoas com deficiência no universo acadêmico, independente de suas especificidades identitárias.

Nessa perspectiva, Mantoan (1997) salienta que, para a inclusão se concretizar, faz-se necessário um esforço efetivo e coletivo, visando capacitar docentes para trabalhar com as diferenças e as diversidades em salas de aula. Ou seja, não basta garantir o acesso, é imprescindível assegurar tanto a permanência quanto a aprendizagem de todos/as os/as universitários/as. Embora tais propósitos constituam as maiores metas de todos os níveis de ensino, eles têm sido pouco discutidos no contexto da inclusão de discentes que apresentam alguma modalidade de necessidade especial, seja ela temporária ou permanente.

Para Vygotsky (1998), os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão intimamente atrelados, sendo que é a aprendizagem que favorece o desenvolvimento das funções superiores, como memória, percepção, atenção, fala, pensamento, entre outros. Assim, para garantir que esses processos ocorram de modo equitativo, os/as docentes, como mediadores/as, devem possibilitar uma intervenção pedagógica na qual sejam utilizadas estratégias verdadeiramente alinhadas às demandas individuais de cada estudante. Ao mesmo tempo, fica evidente a necessidade de se prover uma formação ampla e sistemática que permita ao/à professor/a acessar, apreender e desenvolver os saberes necessários para uma atuação mais inclusiva.

3 PROGNÓSTICO DAS DIVERSIDADES IDENTITÁRIAS NO ENSINO SUPERIOR

Nessa discussão, como se pode perceber até aqui, quando se avalia a inclusão das diversidades identitárias no ensino superior, é preciso ir além das leis, dos programas e das políticas afirmativas. Faz-se imprescindível ponderar sobre todas as medidas destinadas a efetivar a permanência das chamadas minorias no universo acadêmico. Para tanto, não se pode negar o próximo e necessário passo das iniciativas inclusivas é contemplar tanto os procedimentos de ensino-aprendizagem quanto as iniciativas de formação e atualização do corpo docente.

De início, para falar de ensino e de aprendizagem, é preciso compreender que este é um conceito muito complexo e que o ato de aprender contempla diversos aspectos objetivos e subjetivos, físicos e sensíveis, privativos e coletivos. Ao mesmo tempo, faz-se decisivo entender que, como fenômenos, os atos de ensinar e de aprender não se restringem ao universo de experiências vivenciadas nos ambientes educativos, pois as pessoas ensinam e aprendem enquanto existem, e sempre em conformidade com a maneira pela qual existem (VYGOTSKY, 1998).

Apesar disso, não há como negar que os espaços educacionais são relevantes à aprendizagem e exigem uma mediação criteriosa e organizada dos/as docentes que, frente à inclusão das diversidades identitárias, necessitam pensar, conceber e trilhar caminhos para que os processos do aprender não sejam truncados, dificultados ou até mesmo impedidos de acontecer. Nesse bojo, deve-se entender que tais percursos contemplam tanto a realidade das aulas presenciais quanto as diferentes conjunturas inerentes aos ambientes da Educação a Distância (EAD), seja ela através de recursos virtuais ou por intermédio de estratégias remotas que, necessariamente, não exigem o uso de ferramentas digitais.

No Brasil, o primeiro curso de EAD remonta ao ano de 1994, mas essa modalidade só passa a ser realmente difundida nos anos 2000. Na primeira década do século XXI, o acesso à educação superior foi enormemente beneficiado pela regulamentação dos mecanismos e das dinâmicas da EAD. Entre os anos de 2006 e 2007, ainda que sobre uma pequena base de oferta, as matrículas nessa modalidade de ensino cresceram de forma acelerada, chegando a 609 cursos de graduação a distância. No entanto, em 2010, apesar do número de discentes no EAD já tivesse atingido a expressiva cifra de 1 milhão, o ritmo de crescimento do número de matrículas começou a apresentar uma queda (BRASIL, 2010).

Na atualidade, mais precisamente a partir de 2020, com a pandemia da Covid-19 e as exigências de afastamento e isolamento social, a necessidade de uso dos artifícios da EAD no ensino superior se acentuou de maneira contundente e inegável⁹, o que

⁹ Nessa perspectiva, faz-se necessário considerar que, além do crescimento na demanda por cursos a distância, as graduações presenciais foram obrigadas a migrar parte ou a totalidade de suas aulas para essa modalidade de ensino.

implica em um esforço contumaz no sentido de realizar a sua adequação às diversas identidades presentes nas IES. Nesse viés, de que forma discentes pertencentes às classes de menor poder aquisitivo devem ser estimados/as? Como incluir estudantes surdos/as, cegos/as ou com outras limitações sensoriais e motoras? Quais medidas são capitais para contemplar todo o contingente identitário de negros/as, indígenas e expatriados/as? De que maneira as pessoas com déficits intelectuais são inseridas nesse processo?

Certamente, todas essas perguntas, para serem respondidas a contento, remetem à necessidade de se realizar uma ampla reflexão a respeito dos meios de inclusão das diversidades na educação superior não apenas no âmbito do ensino presencial, mas também nos contextos que caracterizam a EAD. Desse modo, torna-se imperativo ponderar sobre as relações que se instituem e devem se estabelecer entre as diversas identidades e os procedimentos ligados à aprendizagem e à formação docente no ensino superior (NUNES, 2021).

3.1 As diversas identidades e a aprendizagem no ensino superior

Decerto, nas salas de aula físicas e virtuais das IES, encontra-se grande diversidade de estudantes, com distintos atributos, características e individualidades que os fazem únicos ou singulares em seus repertórios, em suas visões de mundo, em seus ritmos de aprendizagem e em suas interações, demandando do/a docente o incremento de estratégias capazes de promover um ensino que respeite e responda a todas essas especificidades. Nessa égide, de acordo com Nunes (2021), a formação docente no que tange à inclusão das diversidades pode exercer uma influência direta e positiva no desenvolvimento dos/as discentes, caracterizando-se como um fator fundamental ao seu êxito educacional.

Nesse encaminhamento, percebe-se que não se deve negligenciar a necessidade do tratamento diferenciado a partir das especificidades de cada minoria. Por isso, ideais de igualdade e de imparcialidade – atrelados às narrativas da meritocracia¹⁰ – podem funcionar como força motriz que acelera a segregação e a exclusão das populações

¹⁰ Em linguas gerais, o termo “meritocracia” corresponde a um sistema ou modelo de hierarquização e premiação, baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo, sem considerar fatores decorrentes da falta de equidade na disponibilização de oportunidade objetivas para todos/as.

minoritárias. Portanto, quando se fala de educação inclusiva em seu sentido amplo, entende-se como o mais absoluto absurdo desconsiderar as especificidades de quem necessita de atendimentos diferenciados. Ainda assim, a maioria dos/as profissionais da educação – inclusive de nível superior – ainda não está devidamente preparada para lidar com essas demandas.

Nesse bojo, torna-se cada vez mais imprescindível viabilizar a todas as pessoas os meios necessários para sua participação e interação com o meio social, de modo que possam desenvolver novas formas de ser e agir. Uma desses meios está no respeito às identidades do/a aprendiz, como estratégia primaz para propiciar aprendizagens de qualidade e significativas, garantindo que suas especificidades sejam consideradas em todas as situações de aprendizado. Afinal, conforme descritas por Vigotsky (1998), as funções psicológicas superiores não possuem natureza estritamente biológica, pois também têm a sua constituição definida, essencialmente, por um importante conjunto de fatores sociais e culturais.

Por conta disso, faz-se indubitável que o processo de ensino não deve se fundar na premissa de que a maturação dessas funções ocorrerá de forma natural ou igualitária. Também não deve se apropriar de uma ideia de maturação espontânea, como uma condição preliminar para a aprendizagem. Ao contrário, precisa considerar que as múltiplas dificuldades ou os múltiplos obstáculos de aprendizagem são construídos a partir de diferentes fatores e das diversas identidades humanas, podendo gerar demandas educacionais específicas, que devem ser respeitadas, como forma de contribuir com a edificação de uma inclusão efetiva tanto no meio social quanto nos espaços acadêmicos (PIOVESAN, 2005).

Noutros termos, os espaços educacionais devem proporcionar aos/às educandos/as a inclusão em todos os aspectos, atentando desde às questões arquitetônicas até às mais específicas ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem, planejando cada momento e todas as condições de aprendizagem com ênfase nas demandas de cada discente. Para tanto, urge reconhecer que as características biológicas apresentam dependência mútua com as circunstâncias existenciais objetivas, com as conjunturas étnico-raciais, íntimas, sociais e culturais que caracterizam o cotidiano das pessoas. Isto é, ao pensar a aprendizagem e o desenvolvimento de quaisquer estudantes, deve-

se considerar, de maneira conjunta e integrada, todas as dimensões biológicas, vivenciais, coletivas, individuais, sociais, culturais, étnicas e raciais que caracterizam os seres humanos.

Em sentido estendido, a educação inclusiva está relacionada com as modificações da estrutura, do funcionamento e, sobretudo, das respostas educativas, de maneira que tenham visibilidade, voz e espaço todas as diferenças, quer sejam individuais, sociais, culturais, sexuais e também aquelas associadas a alguma deficiência (GUIJARRO, 1998). De fato, o papel da educação é prover uma abrangência de possibilidades para que se efetive uma inclusão de “iguais” e de diferentes, como alvos e promotores do ensino da condição humana. Ou seja, um ensino que se faça entender e ensinar a respeitar as diferenças, tendo em vista que a diversidade é um princípio intrínseco do próprio ser humano. Por conseguinte, para que esse respeito inclusivo se efetive na dinâmica do meio acadêmico, a oferta de programas de formação docente se impõe como condição *sine qua non*.

3.2 As diversas identidades e a formação docente no ensino superior

Não se pode pensar a inclusão educacional nos cursos do ensino superior presencial ou a distância, sem refletir sobre a formação docente, seja ela inicial ou continuada, haja vista que, para efetivar um processo inclusivo coerente e eficaz, deve-se investir na qualificação e atualização dos/as profissionais da educação. Esses procedimentos precisam estar subsidiados em saberes teórico-práticos capazes de concretizar a inclusão de todas as configurações identitárias nas dinâmicas das IES. Para tanto, é preciso ir além dos textos orientadores¹¹, faz-se imprescindível trabalhar a dimensão subjetiva da comunidade acadêmica, pois os sentidos atribuídos às ações inclusivas têm um caráter decisivo para que estas se realizem a contento.

Nessa direção, segundo asseveram Barreto e Barreto (2016), é preciso entender que a formação é sempre um processo de caráter inacabável que diz respeito ao domínio de conhecimentos teóricos e práticos, os quais qualificam e atualizam as atividades

¹¹ Dentre tais textos, cabe destacar as “diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (BRASIL, 2003) e as “orientações e ações para educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2006).

didático-pedagógica, tornando-as capazes de satisfazer as múltiplas características e necessidades que interferem no ato de aprender. Assim, em relação à inclusão, a formação deve ser repensada de modo que os/as docentes tenham oportunidade de conhecer e entender as diversidades identitárias existentes dentro das salas de aulas. Desse modo, ainda de acordo com Barreto e Barreto (2016, p. 2), o/a docente também “deve refletir sobre o seu papel em relação à inclusão para que possa desenvolver da melhor forma possível o processo de incluir”.

Ademais, como um processo, a formação docente deve ser contínuo e envolver muito mais do que a presença de educadores/as em cursos. Noutros termos, necessita estar presente continuamente na sala de aula, levando os/as educadores/as a refletir sobre os efeitos ou resultados das suas práticas. A partir dessas reflexões, devem se dedicar sempre ao aperfeiçoamento dos procedimentos de ensino voltado às aprendizagens de todos/as, de modo que cada discente possa desfrutar das condições necessárias para desenvolver e trilhar, de fato, os seus percursos no ato de aprender. (BARRETO; BARRETO, 2016).

Apesar da relevância a formação inclusiva estar expressa na LDBEN, como um fator decisivo para transformar a realidade excludente no contexto educacional, esta ainda não ocorre como deveria. Ainda é bastante reduzida a oferta de cursos acerca dessa demanda aos/às docentes do ensino superior, os/as quais, na maioria das vezes, são obrigados/as a lidar ou simplesmente negligenciar essa dificuldade em suas práticas, no transcorrer das suas trajetórias profissionais. Esse limitado envolvimento das IES na promoção de momentos formativos inclusivos e a escassez de políticas internas institucionais de formação contribuem para que o/a educador/a relegue o refinamento das suas competências a um plano secundário. (ARANHA, 2011).

Por certo, a tarefa de formar profissionais em diferentes áreas requer do/a docente conhecimento científico específico, mas também exige devido domínio dos processos didático-pedagógicos, como elementos que fazem a mediação entre os saberes do/a professor/a e do/a estudante na perspectiva de, por meio deste movimento, construir conhecimento e contribuir com a promoção de indivíduos competentes do ponto de vista teórico, técnico, ético e social. Nesse propósito, faz-se decisivo considerar uma série de variáveis que exigem do/a educador/a adequações ao longo do processo.

Dentre tais variáveis, a principal está nos fatores relativos à dinâmica social, pois as IES precisam estar atentas às transformações sociais, incorporando-as à formação tanto do/a docente quanto do/a estudante, preparando-os para interagir e responder aos possíveis obstáculos que se interponham.

Além dos estudos acerca das estratégias didático-pedagógicas inclusivas destinadas ao fomentar aprendizagens distintas, os processos de formação docente precisam considerar o valor do resgate, do respeito e do fortalecimento das epistemologias que estão ligadas às diversas identidades presentes nas IES. Afinal, não se pode negar a carência de conhecimentos adequados sobre essas temáticas tanto nas licenciaturas quanto em muitos cursos de graduação que formam profissionais que, via de regra, também atuam na docência do ensino superior, como os bacharelados de Engenharia, Medicina, Psicologia etc.

Em geral, a falta de informação acerca das diversas identidades pode ser percebida no âmbito educacional desde a nível básico ao superior. Nesse viés, de acordo com Aranha (2011), é notória a carência de programas pontuais e efetivamente voltados à contínua educação de quem educa; em especial, no contexto da educação superior. Outro aspecto a ser observado é que, além da atualização dos docentes que atuam nas IES, faz-se imprescindível investir também na ampla formação dos/as discentes que nelas se graduam; especialmente, daqueles/as estudantes matriculados/as em licenciaturas e que pretendem atuar na docência.

Em sua análise, Aranha (2011) critica, ainda, a insuficiência na relação entre pesquisa e ensino nos cursos de licenciatura, haja vista que revelam menor ênfase na produção investigativa, quando comparados aos bacharelados. Essa ausência de reflexões e estudos científicos mais apurados sobre a relevância de formações específicas acerca da educação inclusiva na docência pode resultar numa nefasta negligência à inclusão das diversidades no âmbito educacional. Por isso, em consonância com Silva (2014), compete aos órgãos públicos e às próprias IES oportunizarem aos/às docentes as condições necessárias para a descontinuidade de uma nociva naturalização de certas noções de normatividade e de normalidade, que servem somente para robustecer a manutenção de perspectivas e identidades hegemônicas promotoras de segregação e de exclusão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que os históricos de colonização e de neocolonização que emergiram nos países da América do Sul e, em especial, no Brasil, imprimiram um modelo colonial e elitista que nega identidades e, com elas, vocações, interesses e preceitos teóricoeducacionais, na medida em que institui uma espécie de “saber oficial externo”. Notase, também, a promoção de perspectivas – também hegemônicas – em torno de uma noção de “normalidade” e de um “padrão epistemológico” que desprezam e excluem diferentes formas de se produzir e se apreender conhecimentos, fazendo imperar um modelo que não dá base sustentável para que a comunidade acadêmica se perceba integralmente na própria realidade.

Frente a essa conjuntura, como paradigma dos processos de inclusão educacional, nota-se a convicção de que pessoas pobres ou ricas; brancas ou negras, indígenas ou expatriados/as são bem mais do que segmentos sociais ou étnico-raciais: tais grupos possuem e representam distintas identidades. Do mesmo modo, indivíduos que lidam com limitações motoras, sensoriais ou intelectuais não devem ser entendidos restritivamente como deficientes. Afinal, também possuem e constituem configurações identitárias bastante específicas, com modos de ser, agir e interagir muito característicos.

Diante dessas diversidades, percebe-se que a criação de políticas afirmativas e de programas de acesso não tem poder suficiente para promover uma inclusão, com a garantia de permanência das diversas identidades no ensino superior. Faz-se capital implementar ações atentas aos processos de ensino e de aprendizagem ajustados às demandas particulares dos/as discentes. Além dessas medidas, nota-se a urgência de iniciativas formativas da docência, capazes de consolidar um enfrentamento efetivo à violência, ao preconceito e à discriminação, socializando os princípios da inclusão alicerçados no respeito, resgate e proteção das diversas identidades que integram o meio acadêmico.

Vale ressaltar, também, que o atendimento às demandas específicas de determinados grupos que sofreram e ainda sofrem opressões históricas e atualizadas, não deve ser

entendido como um benefício injusto ou de um privilégio gerador de uma espécie de “discriminação às avessas”. Afinal, de acordo com Piovesan (2005), nesse cenário da inclusão educacional, a discriminação seria, justamente, tratar a todos/as de maneira igualitária, desprezando a relevância das singularidades e negligenciando o fato de que as pessoas são diferentes e, por conseguinte, possuem atributos e necessidades também desiguais.

Ainda conforme atesta Piovesan (2005), coibir a exclusão de diferentes identidades no ensino superior não significa efetivar a inclusão e, muito menos, a permanência dessas configurações identitárias. Para ele, faz-se mister estabelecer um ambiente favorável ao respeito e ao desenvolvimento de potencialidades diversas. No Brasil, as IES e os/as docentes entendem a relevância e até desejam a efetivação de uma educação superior inclusiva, mas muitos são os desafios a serem superados nesse percurso, abarcando entraves que vão de fatores privativos e inerentes às instituições a dilemas externos mais amplos e complexos. Com efeito, a inclusão das diversidades pode ser entendida como uma realidade reconhecida e desejável, mas que ainda não foi concretizada.

Por fim, cabe reconhecer que, como país signatário de diversos tratados atrelados à Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Brasil tem o dever de amparar a sua população em suas demandas singulares. Nessa conjuntura, abre-se espaço para a devida atenção a situações distintas de vulnerabilidade, de forma a incitar a tomada de decisões que correspondam a panoramas diversos no âmbito das IES. Com isso, poder-se-ia promover uma maior amplitude da ação do Estado no combate a violações de prerrogativas fundamentais e, por extensão, no reconhecimento das diversidades pelo viés dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Antônia Vitória Soares. **Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da educação**. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente, Belo Horizonte, MG, v. 03, n. 04, p. 54-61, jan./jul. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, ABGLT. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016**. Curitiba, PR, 2016. Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 21/07/2021.

BENTO, Maria Aparecida da S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da S. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (2558).

BARRETO, K. C. C.; BARRETO, W. P. **A formação dos professores e a inclusão escolar**. Ciclo Revista (ISSN 2526-8082), 1(2). 2016

BRASIL. **Censo da educação superior. Divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2010**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2010.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2003.

_____. **Documento orientador do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação/SECADI/SESU, 2013.

_____. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (org.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquitude: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307-338.

FREITAS, Soraia N. (org). **Educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais**. Santa Maria, RS: UFSM, 2005.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, J. B. Barbosa. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs). **Ação afirmativa: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-57.

GONÇALVES, Maria da Graça M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2ª ed. Brasília, DF: E-book, 2012.

MANTOAN, M. T. Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MASTERS, William; JOHNSON, Virginia. **A conduta sexual humana**. 4ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1969.

NUNES, Débora Regina de Paula et al. **Educação inclusiva: conjuntura, síntese e perspectivas**. Marília, SP: ABPEE, 2021.

PAULA, Lucilia Augusta Lino de. Relações raciais e desigualdade: resistências à política de cotas na universidade. In: SISS, Ahyas (org.) **A diversidade étnico-racial e a educação superior brasileira: experiências de intervenção**. Rio de Janeiro: EDUR/UFRJ, 2008, p. 219-240.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, SP, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr., 2005.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo: breve reflexão**. An. 1º Simp. Internacional do Adolescente. May, 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext. Acesso em: 27/07/2021.

SGUISSARDI, V. (org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SECCHI, Darci. Formação de professores para a autonomia indígena. In: SISS, Ahyas (org.) **A diversidade étnico-racial e a educação superior brasileira: experiências de intervenção**. Rio de Janeiro: EDUR/UFRJ, 2008, p. 197-218

SEVERINO, Antônio J.; FAZENDA, Ivani C. **As políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SILVA, Jefferson. **Ações inclusivas no ensino superior brasileiro**. Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 95, n. 240, mai./ago., p. 414-430, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.