

Inclusão e interculturalidade no ensino superior: uma análise omnilética das concepções de gestores de uma universidade pública brasileira

Inclusion and interculturality in higher education: an omnilectical analysis of the conceptions of managers of a Brazilian public university

Mônica Pereira dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

Partindo dos dados parciais de uma pesquisa realizada com gestores de uma universidade pública localizada no Rio de Janeiro, em 2018, a respeito de suas concepções sobre inclusão e interculturalidade, este artigo objetiva apresentar e discutir esses dados. Metodologicamente, tratou-se de pesquisa qualitativa descritiva, com dados coletados por meio de questionário, e tendo por perspectiva de análise a Omnilética. Os resultados mostraram o ainda incipiente conhecimento dos gestores a respeito do que seja interculturalidade. Quanto à inclusão, há um conhecimento maior, mas por vezes ainda limitado ao grupo de pessoas com deficiência. A tessitura omnilética dos dados permitiu, ainda, capturarmos e problematizarmos movimentos ao mesmo tempo divergentes e convergentes relativos às culturas, políticas e práticas de inclusão e interculturalidade relatadas pelos participantes.

Palavras-chave: Inclusão; Interculturalidade; Ensino superior.

Abstract

Based on the partial data of a research conducted with managers of a public university located in Rio de Janeiro, in 2018, regarding their conceptions about inclusion and interculturality, this article aims to present and discuss these data. Methodologically, this was a descriptive, qualitative research, with data collected through a questionnaire. As analysis procedure we used the Omnilectical perspective. The results showed the still incipient knowledge of managers about what interculturality is. As for inclusion, there is a greater knowledge, but still limited to the group of people with disabilities. The omnilectical *weaving* of the data also allowed us to capture and problematize movements that are both divergent and convergent related to the cultures, policies and practices of inclusion and interculturality reported by the participants.

Key-words: Inclusion; Interculturality; Higher education.

Introdução

Inclusão e interculturalidade têm se constituído em importantes pautas de luta, representativas de causas sociais cujas militâncias atuam dentro e fora das universidades. Em que pese ter sido comum se observar uma certa separação destes temas na discussão acadêmica, percebe-se, também, em alguns grupos de pesquisa, reflexões que as fazem dialogar, a exemplo do grupo da autora deste texto.

A título de verificação sobre a recente aproximação entre estes dois temas, fizemos uma busca no Portal de Periódicos da CAPES com os descritores *inclusão e interculturalidade* em agosto de 2021 e descobrimos que eles têm aparecido juntos, segundo este Portal, desde 2007. Assim, a busca encontrou que entre 2007 e julho de 2021, 114 trabalhos, incluindo artigos (100), livros (9), resenhas (1) e recursos textuais (4), traziam os dois descritores juntos.

Optamos, então, por olhar mais a fundo os 100 artigos e eliminamos 46 com base nos seguintes critérios: 7 só mencionaram o termo *inclusão*; 22 só mencionaram o termo *interculturalidade*; 3 possuíam a palavra *inclusão* no título e/ou no resumo, mas esta era utilizada em outro sentido (por exemplo, incluir aspectos ou critérios de alguma coisa, geralmente em negócios); 2 fizeram o mesmo com o termo *interculturalidade*, usando-o fora do sentido que buscávamos; 11 não mencionaram nenhum dos termos e 1 já estava presente entre os que haviam sido computados, sendo repetido.

Assim, ficamos com 54 artigos ao final. A tabela abaixo mostra como eles se distribuem pelos anos (2007-2021). Na tabela em questão, muitas coisas nos chamam a atenção e gostaríamos de explorá-las uma por uma, mas, não teremos este espaço disponível. Deste modo, queremos chamar a atenção para o fato de que, apesar de considerarmos poucas as produções com estes marcadores ao longo de mais de 10 anos, surpreendeu-nos o quão bem os assuntos são explorados pelo campo da Educação (12 artigos puramente do campo, mais outros 7 embutidos em discussões do campo psicológico), o que corresponde a cerca de 35% das publicações. Comparativamente aos outros campos, foi o que mais se sobressaiu discutindo a interseccionalidade entre *inclusão e interculturalidade*.

Ainda assim, considerando-se que tal se deu ao longo de quase uma década e meia, e considerando, ainda, a quantidade de questões vinculadas às temáticas de *inclusão e*

interculturalidade que perpassam o campo da Educação diuturnamente, entendemos que essas produções ainda não representam, fidedignamente, toda a riqueza da realidade.

Tabela 1: Distribuição de artigos cruzando Inclusão e Interculturalidade nos resumos, entre 2007-2021, por área de conhecimento

ANO	Quantidade	Área(s) de Conhecimento do Periódico
2007	1	Estudos Feministas
2008	1	Estudos Feministas
2009	0	-
2010	0	-
2011	0	-
2012	3	Vários (Interdisciplinar) (1), Psicologia e Educação (2) ,
2013	4	Estudos Jurídicos e Políticos (1), Novas Tecnologias/TIC (1), Sociologia (2)
2014	4	Educação (2) , Novas Tecnologias/TIC (1), Sociologia (1)
2015	3	Psicologia e Educação (2) , Sociologia (1)
2016	7	Estudos sobre migração (1), Educação (2) , Movimentos sociais e conflitos (1), Direito (3)
2017	10	Educação (1) , Psicologia/Educação (3) , Gastronomia (1), Comunicação/Saúde/Educação (1), Direito (3), Vários (Interdisciplinar) (1)
2018	6	Estudos Culturais (2), Estudos Lusófonos (1), Vários (Interdisciplinar) (2), Saúde Pública (1)
2019	9	História (1), Estudos Culturais (2), Educação (3) , Filosofia (1), Ambiente e Sociedade (2)
2020	6	Educação (2) , Direito (3), Movimentos Sociais e Conflitos (1)
2021	0	-
Total		54

Fonte: Banco de Periódicos da CAPES – elaborada pela autora em 16/08/21

No presente artigo, partiremos de dados parciais de uma pesquisa matriz realizada entre 2016 e 2020 no âmbito do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica - OIIIIPe, fundado (e coordenado até abril de 2020) pela autora deste artigo. O objetivo central da pesquisa matriz foi o de investigar contradições e perspectivas emergentes em propostas e experiências de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica desenvolvidas no processo de formação de educadores nas universidades participantes do Observatório (que eram 10 ao todo, à época).

Na pesquisa aqui relatada, o objetivo foi igual, mas centrado apenas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para alcançarmos este objetivo, utilizamos o mesmo questionário da pesquisa matriz, aplicado aos gestores das universidades em 2018, tendo em vista levantar suas concepções sobre Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica. O objetivo (que corresponde a um dos específicos da pesquisa matriz, mas que

é geral no caso de nossa pesquisa), era cruzar as respostas dos gestores por meio da análise omnilética e, assim, identificarmos as tensões e contradições das concepções levantadas – como também as convergências.

Objetivo

Desta maneira, o presente artigo tem por objetivo apresentar e discutir, a partir do olhar omnilético os dados da referida pesquisa (as concepções), obtidos por meio de um questionário aplicado em 2018 aos gestores da Universidade Federal no Rio de Janeiro (UFRJ), que totalizaram 9 respondentes.

Ressaltamos que, neste artigo, por conta do espaço que nos cabe, optamos por explorar as relações omniléticas entre as concepções de inclusão e interculturalidade, deixando a análise da interseção com a inovação pedagógica para um outro momento.

Método

Quanto ao delineamento, tratou-se de pesquisa qualitativa de delineamento descritivo. Para Santos (1999, p. 33):

Um trabalho com objetivo descritivo visa a estabelecer os contornos de um certo problema, como localizar as dimensões, rnodos de funcionamento, influências e ligações mais evidentes etc. dos fatos/fenômenos/processos.

Como instrumentos para a produção dos dados, como já mencionado, utilizamos um questionário de 9 questões abertas, das quais exploraremos 6, já que optamos por excluir da análise o tema da inovação pedagógica. O questionário foi aplicado no primeiro semestre de 2018 por meio do Google Forms, permanecendo aberto para coleta por todo o semestre. Realizamos pelo menos 4 chamadas por email solicitando aos gestores que o respondessem, totalizando, em média, uma chamada por mês. Contatos pessoais também foram feitos com os gestores aos quais tínhamos acesso direto, apelando para que dessem atenção ao questionário e o respondessem, assim como para que lembrassem aos seus colegas gestores que os respondessem também.

Para a análise dos dados, como também já mencionado, utilizamos a perspectiva Omnilética de Santos (2013), a qual, por tratar-se de uma perspectiva que a autora considera ontoepistemológica, veremos na seção seguinte.

A amostra foi composta por 9 respondentes, sendo 3 mulheres e 6 homens, 5 do primeiro escalão da universidade (Pró-reitores), 2 do segundo escalão (Decanos) e 2 do terceiro escalão (Diretores de Unidades). Trata-se de uma amostra muito pequena e não

representativa de todo o corpo gestor docente da universidade. No entanto, como se trata, aqui, de um estudo de base qualitativa, é sempre bom lembrar que nossas finalidades não são de generalização, mas sim de interpretação e de contextualização do que vai se passando em determinado momento, que é sempre situado historicamente.

Referencial analítico-metodológico: Inclusão, Interculturalidade e a perspectiva Omnilética

Para nós, inclusão e interculturalidade são categorias que não se separam nem se compreendem separadamente. Podemos quase dizer que, por vezes, se confundem, pois tomadas como *campos de investigação*, costumam apresentar objetivos, delineamentos de pesquisa, objetos e discussões muito semelhantes em inúmeros casos (KELMAN e SANTOS, 2020; RIBEIRO e MARTINS, 2017; e MONAGREDA, 2017). Mas ambas têm diferenças, ou pelo menos procuram ter, ao menos, uma *demarcação epistemológica*, no que chamaríamos de uma disputa territorial, na pior das hipóteses, ou, como preferimos crer, com especificidades legítimas, seguindo uma forma mais positiva de se olhar para a questão.

Neste sentido, convém deixarmos claro, de antemão, a nossa compreensão de partida, tanto do conceito de inclusão quando de interculturalidade. Entendemos por Inclusão, com base nas produções de Santos, Melo e Santiago (2020), Dos Santos, Melo e Santiago (2018), Dos Santos (2019), Damázio e Santos (2018), Santos, Lima e Almeida (2018), Santos e Melo (2019), Damasceno e Pereira (2019) e Mantoan (2020), um processo, e não um estado final ao qual se ilude chegar um dia. Deste modo, no mundo em que vivemos, cujos pilares são muito mais os da desigualdade, da exploração do trabalho humano e da natureza e de seus recursos, em que o princípio marxiano de igualdade se nos parece cada vez mais distante, podemos afirmar, que não há, nem haverá – enquanto este for o nosso mundo – uma pessoa, instituição, ou sociedade que se possa autointitular de inclusiva.

Daí a necessidade de encararmos inclusão como um processo, uma luta social, uma busca infindável e necessária de rompimento e quebra dessas desigualdades e luta contra os pilares que as sustentam. Inclusão, nesse sentido, é insurgência, é (r)existência, é emergência! São os processos de luta cotidiana por meio dos quais vamos dando sentido às nossas vidas, que muitas vezes, silenciadas, oprimidas, exploradas, parecem encontrar-se sem sentido, sem razão. Inclusão é o processo individual, coletivo, institucional e sistêmico de buscar, e se necessário forjar, a cada dia, esses sentidos, entendendo-se que essa busca e

forja não podem prescindir do outro. Porque o outro também somos nós, como entenderemos um pouco mais ao vermos a perspectiva Omnilética, alguns parágrafos abaixo.

Entendemos Interculturalidade conforme Ferreira e Carlet (2017, p. 1940), como algo que “visa irromper com a hierarquia cultural [e epistemológica] para gerar crescentes simetrias nos enunciados, narrativas, historicidades e recriação social.” Em complemento, diríamos que a perspectiva intercultural seria um caminho potente para a promoção de inclusão, justamente porque propõe a quebra das hierarquias e transformação do mono em pluri, no sentido do que propõe Santos (2008, p. 152) ao dizer que a perspectiva intercultural permite “o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com ela se articulam em novas configurações de conhecimentos”.

Assim, mais do que a mera convivência, como propõem outras formas de *culturalismos*, por assim dizer, ao adotarmos a interculturalidade adotamos também sua premissa básica de que essa convivência, porque necessariamente orientada por princípios de inclusão, ultrapassa o mero *estar com* para tentar alcançar o *ser com*.

Para o estudo da UFRJ, como dito, tomamos como perspectiva de análise a Omnilética, batizada por Santos em 2011. Para a autora, (SANTOS, 2013, p. 23) a perspectiva Omnilética não se resume a uma teoria:

[...] ela é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser. O termo omnilética é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino omni (tudo, todo), o radical grego lektos (variedades, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo grego ico (concernente a).

Assim sendo, analisar os fenômenos omnileticamente significa imbuir-se de um certo *ethos* omnilético, ou seja, extrapolar o campo epistemológico para incluir também o ontológico. Somente deste modo a autora se vê capaz de conseguir enxergar o mesmo fenômeno por variados ângulos e lentes em um mesmo recorte histórico, entrevendo o que ainda existe apenas como potência à medida em que as contradições entre culturas, políticas e práticas vão se desvelando aos olhos implicados do analisador omnilético.

Omnilética passa a ser, portanto, e também, um verbo: eu faço/analiso omnileticamente porque omniletizo. E omniletizar(-se) é investir(-se) do espírito (de inclusão e intercultural) do mutante, do viajante, da metamorfose, do transmutador: daquele que sai de seu lugar, visita e ao encontrar seu anfitrião, mescla-se ao mesmo, sente-

se o mesmo, *habita-lhe e deixa-se habitar* temporariamente, com base na única certeza que a humanidade nos consegue prover: a de que somos humanos e isso, mais do que nos unir, nos funde.

Esta fusão (sempre temporária) é essencial para a compreensão mútua e o respeito ético-político, este último, tão brilhantemente defendido por Sawaia (1999), que nos tornarão possíveis fazer da experiência de aprendizagem uma experiência de iluminação e vida; da produção do conhecimento, uma experiência de diálogo e pluralidade ontológica; e das relações humanas, a materialização de um mundo possível.

Resultados e Discussão

Iniciando pelo tema da Inclusão, a primeira pergunta do questionário dizia respeito à concepção (campo das culturas, em nosso referencial teórico-metodológico) que faziam dela como tema. Para tanto, pedimos que os respondentes explicassem como definiam Inclusão. Apenas os sujeitos 1 a 5 responderam, e deles coletamos as seguintes respostas:

Quadro 1: Respostas dos gestores da UFRJ à 1a questão: Como você define inclusão em educação?

UNIVERSIDADE	Codificação do Respondente e resposta
UFRJ	1) Todos os estudantes devem ter os mesmos direitos e o Estado deve assegurar isso por meio de políticas que garantam a igualdade de condições considerando as diferentes realidades.
	2) Sempre apoiando
	3) Possibilidade de interação independente das possíveis dificuldades e deficiências.
	4) A educação deve ter como um de seus pilares a promoção da inclusão dos indivíduos na sociedade. Não se restringe apenas às pessoas com deficiências mentais e/ou motoras, tangenciando também aquelas que sofrem qualquer tipo de discriminação, seja por raça, cor, religião, opção sexual dentre outras. Deve, portanto, a educação ser o principal mecanismo para que se garanta o acesso e a participação de todos em todas as oportunidades possíveis, independente das peculiaridades de cada indivíduo.
	5) A abertura ao ingresso de pessoas de todos os segmentos da sociedade em todos os níveis de educação formal.

Fonte: Elaboração própria – julho de 2021

Por aqui se vê que as respostas estão, à exceção do respondente (3), condizentes com uma compreensão do ideário de inclusão como uma proposta para todos, sem exceção ou foco em nenhum grupo em particular, o que, inevitavelmente, demanda o olhar atento às diferenças para que se mantenha os direitos em dia. Gostaríamos de *omniletizar* a

resposta do sujeito (4), tendo em vista aprofundarmos um pouco mais nossa análise a fim de mostrarmos o quão facilmente podemos nos envolver nas e com as palavras de forma tal que nós mesmos nem percebemos os sentidos contraditórios que terminamos por aplicar àquilo que tentamos defender.

Em uma primeira mirada, é justificável que esta resposta seja encaixada dentro de um viés pró-inclusão, afinal, resgata, implicitamente, a ideia de que inclusão é para todos, menciona vários grupos minoritários, fala em participação de todos e coloca a educação no centro do debate. Ao olharmos mais uma vez, desta vez pensando no entrelaçamento dialético e complexo entre culturas, políticas e práticas simultaneamente convergentes e divergentes em jogo, algumas palavras se destacam, como por exemplo *tangenciando*, *opção sexual*, *principal mecanismo*, *oportunidades possíveis* e de cada *indivíduo*. É claro que poderia haver outras, conforme o olhar de quem estivesse analisando, mas fiquemos com essas para efeitos de nossa análise. Aos nos debruçarmos sobre elas e observarmos o contexto em que estão formuladas no texto, muitas perguntas poderiam nos vir à mente no pensamento omnilético. Vamos mencionar apenas algumas.

Por que inclusão, nas palavras do respondente (4), ao se referir a grupos que *sofrem qualquer tipo de discriminação, seja por raça, cor, religião, opção sexual dentre outras* é apenas *tangenciada*? Ela deixa de ser um pilar, nesses casos (o que contradiria o próprio corolário inicial da fala do respondente (4))?

Outra questão que nos causa espécie: Por que o uso, já reconhecido como equivocado, do termo *opção sexual*, especialmente em se tratando de um respondente que faz parte de uma comunidade de pesquisa, ensino e extensão de nível superior, e membro de alto escalão? A que tipo de potencial fazedor de política institucional isto pode nos levar?

E mais: O que significa, neste contexto de resposta, a visão da Educação como *principal mecanismo*? Seria essa a famosa visão mecanicista, taylorista, de um sistema maquinal, sendo a educação uma engenhoca administrável pelo mero ajuste de peças? Quem e o quê seriam essas peças, considerando-se o vasto contexto universitário e seus atores?

Poderíamos interrogar, ainda, o que significa a expressão *oportunidades possíveis*? Que a universidade deve fazer apenas o que pode? Se sim, onde fica a questão da inclusão como direito, algo que obriga a sociedade (e, conseqüentemente suas instituições e o

Estado) a ir, justamente, além daquilo que defende que pode? E quais seriam, então, as oportunidades impossíveis? Por que elas seriam impossíveis?

Na continuidade de nossas indagações, por que tomar as *peculiaridades* de cada *indivíduo* como parâmetro, se inclusão deve ser um pilar que aponte para decisões e ações institucionais que garantam direitos consagrados, como implícito no início da resposta? Será porque a instituição pretende esperar cada sujeito aparecer para então tratar de sua questão, ao invés de já planificar, antecipadamente, uma universidade para todos? Enfim, poderíamos seguir com essas reflexões infinitamente, e o infinito pensar, com o perdão do neologismo, é, mesmo, o mote central da Omnilética.

Na pergunta seguinte, indagamos quais orientações (que em nosso referencial nos remete à dimensão de políticas) existiam na sua universidade sobre a temática da inclusão em educação, após oferecer-lhes uma breve descrição sobre elas. Como exemplo, explicamos que eles poderiam citar o PDI, o Estatuto, Programas curriculares, etc. O quadro abaixo mostra o que encontramos:

Quadro 2: Respostas dos gestores da UFRJ à 2ª questão: Que orientações existem em sua universidade sobre a temática da inclusão em educação (você pode citar o PDI, o Estatuto, Programas curriculares, etc.)?

UNIVERSIDADE	Codificação do Respondente e resposta
UFRJ	1) A UFRJ faz neste momento um estudo a partir de um Forum - UFRJ Acessível e Inclusiva. No Colégio de Aplicação estamos em momento de adaptação a estudantes com deficiências e necessidades especiais organizando debates e grupos de estudo da temática.
UFRJ	2) A entrada pelo SISU
UFRJ	3) Sobre inclusão temos os documentos curriculares do MEC e na universidade temos atualmente o fórum de inclusão e acessibilidade.
UFRJ	5) Existem poucas orientações formalizadas, mas ao menos é perceptível que a discussão sobre inclusão ganha espaço na UFRJ na última década.
UFRJ	6) O regimento de nossa EEFD [Escola de Educação Física] é muito antigo, data da década de 1970. Nossa direção está iniciando um movimento de retomar a discussão sobre esse documento e certamente será norteador por perspectivas democráticas, acolhedoras e inclusivas. Estamos em construção também do PDI e de reformas curriculares. Incentivamos ações pedagógicas inclusivas, já que somos uma escola do(s) corpo(s) e que deve respeitar todos esses corpos.
UFRJ	7) Nosso Instituto não possui graduação, apenas pós-graduação. Recentemente engajamos na questão de ações afirmativas com discussão sobre cota social e/ou regional para a pós-graduação, porém ainda não avançamos na questão. Paralelamente, desenvolvemos atividades de extensão que visam a inclusão de surdos, provendo formação para a área biomédica, e também temos atividades em conjunto com Educação física e Xerém dedicadas a portadores de deficiências. Estas experiências têm sido gratificantes, porém estão ameaçadas pela falta de recurso. O Instituto tem

Inclusão e interculturalidade no ensino superior: uma análise omnilética das concepções de gestores de uma universidade pública brasileira

	<i>uma técnica com deficiência auditiva e um técnico administrativo com uma doença degenerativa. Certamente a convivência com alunos e técnicos nos provém com um aumento da empatia e da tolerância frente às diferenças. Disciplinas onde os alunos são responsáveis pelo desenvolvimento de miniprojetos científicos, incentivando assim o pensamento científico e autonomia e propiciando ao aluno uma oportunidade para construção de conhecimento.</i>
UFRJ	<i>8) Essa temática não está sob a competência da Pró Reitoria onde exerço minhas funções</i>
UFRJ	<i>9) O PDI do Instituto do Coração tem por base a teoria de sistemas complexos dinâmicos adaptativos e como princípios fundamentais a eticidade (os interesses individuais não podem se sobrepor aos interesses coletivos) e a Qualidade Social em oposição à qualidade total.</i>

Fonte: *Elaboração própria – julho de 2021*

Como era de se esperar, já que tratamos de uma dimensão política, o maior referencial a partir do qual os respondentes emitiram suas respostas foi o de documentos e ações institucionais. Observamos que o respondente (7) iniciou sua resposta tentando ampliar seu foco, ao que parece, mas retornou ao grupo das deficiências. Dois se posicionaram de forma genérica (2) e (5), mas suas respostas permitem-nos deduzir uma visão ampla de inclusão, sustentando suas posições na pergunta anterior. Os respondentes (6) e (9), que não responderam à questão anterior, ofereceram respostas que sugerem um posicionamento em direção a uma visão mais ampla de inclusão e o respondente (8) emite uma resposta evasiva, que só nos permite deduzir que tentava esquivar-se de responder à pergunta.

Observamos o fato de que o respondente (1), que na questão 1 mostrou uma visão ampliada de inclusão, agora detalhou sua resposta fixando as palavras mais em torno das deficiências, o que aponta para a confusão ainda existente entre Educação Especial e Inclusão em Educação, para nosso lamento. Isso parece ser reforçado pelo depoimentos do respondente (7), que não havia respondido à questão 1, e do respondente (3), que havia, e já apontava um foco específico para o grupo das deficiências.

Em termos omniléticos, entendemos que a resposta de (7) vale a pena ser comentada com maior aprofundamento. Percebemos ali pensamentos divergentes e convergentes em jogo, assim como ações e decisões que ora apontam para uma abertura da universidade ao rompimento de certas barreiras à inclusão, ora não. Por exemplo, o foco nos exemplos fixados no grupo das deficiências ainda aponta para uma visão de inclusão que se limita a alguns, esquecendo-se de todos.

Por outro lado, mesmo que para alguns, as ações e decisões colegiadas ali descritas apontem para um enorme avanço no que tangeria a toda uma alteração cultural na instituição em favor de valores de inclusão, outros aspectos podem ser considerados. Por exemplo, o condicionamento às condições orçamentárias, uma decisão do plano político, já que se trata de decidir para onde se priorizará a alocação de recursos, constituiu-se em nova barreira que colocou em risco tudo o que poderia ter sido e foi edificado até então, pelo menos no tocante ao grupo de pessoas com deficiência. O foco neste grupo, por sua vez, aponta uma visão ainda limitada, por não se pensar em todos; mas ao se olhar a questão em termos processuais e histórico, já se pode considerar um passo diferenciado em relação ao estado em que se estava.

Chama atenção, ainda, o uso de termos como *portador de deficiência* e *tolerância*. Indagamos, quanto ao primeiro, como pode haver ainda, na universidade, ao nível do alto escalão, o uso de um termo como *portador*, que já foi superado, inclusive, por meio de Emenda Constitucional? Quanto ao termo *tolerância*, desnecessário lembrar que seu significado remete àquilo que se suporta, mas sem se desejar!

Na continuidade das questões sobre Inclusão, perguntamos, por fim, se os respondentes poderiam dar exemplos de práticas de inclusão que porventura conhecessem em suas instituições. No que tange aos nossos respondentes, verificamos, para nossa grata surpresa, que apenas o respondente (7) teve por foco os grupos de pessoas com deficiência em sua resposta. Os sujeitos (6) e (9) também mencionam este grupo, mas em meio a vários outros, portanto, não atribuindo-lhes foco específico. Observamos também que os sujeitos (3) e (5) mantiveram como exemplos de práticas de inclusão em suas instituições, em suas respostas, uma referência a políticas públicas consideradas inclusivistas, complementando as ideias que colocaram nas respostas à questão anterior, quando foram solicitados a mencionarem políticas ou programas institucionais de inclusão. O quadro 3 apresenta todas essas pontuações.

Quadro 3: Respostas dos gestores da UFRJ e UFF à 3ª questão: Levando em conta as definições da pergunta anterior, descreva alguns exemplos que você considere práticas de inclusão em sua universidade.

UNIVERSIDADE	Codificação do Respondente e resposta
UFRJ	1) Algumas práticas pedagógicas no CAp podem ser consideradas inclusivas, que também tratam da interculturalidade e são inovadoras - aulas de apoio de diferentes disciplinas fora do horário da grade escolar (no contraturno); Três linguagens artísticas oferecidas - Artes visuais, artes cênicas e música; dentre

Inclusão e interculturalidade no ensino superior: uma análise omnilética das concepções de gestores de uma universidade pública brasileira

	<i>outras.</i>
UFRJ	<i>3) Política de cotas</i>
UFRJ	<i>4) As atividades do Centro Acadêmico, dos Coletivos, Programas de Extensão etc.</i>
UFRJ	<i>5) Políticas de cotas e de apoio aos cotistas, ainda que incipiente.</i>
UFRJ	<i>6) No que tange ao ensino temos disciplinas como Educação Física Adaptada, Educação Física escolar e formação na/para diversidade, LIBRAS, Folclore. Além disso, foi criado em 2016/1 a semana de acolhimento que ocorre na primeira semana de aula de cada bimestre, de modo a apresentar a EEFD, os cursos e as possibilidades em ensino, pesquisa e extensão, sempre permeado por um tema acerca da diversidade como gênero, sexualidade, deficiências, etnias, aspectos geracionais... Na Extensão, a EEFD tem cerca de 40 ações de extensão, muitas delas tendo como alvo questões como inclusivas/excludentes no campo da Educação Física e Dança. Na pesquisa, podemos citar o LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar, coordenado pela Profa Dra Michele Fonseca que desenvolve pesquisas nesse campo.</i>
UFRJ	<i>7) Curso de férias para surdos e deficientes, intercâmbios científicos com estrangeiros, cotas para negros, cotas sociais e para deficientes.</i>
UFRJ	<i>8) Essa temática não está sob a competência da Pró Reitoria onde exerço minhas funções.</i>
UFRJ	<i>9) a) Cotas para admissão de alunos na universidade (o perfil socioeconômico do aluno de medicina já modificou); b) Bolsas para alunos (permitem a permanência de alunos na universidade); c) Acessibilidade e apoio a alunos com necessidades especiais; d) Deveria existir acesso universal ao ensino superior; e) Mais relacionamento da Universidade com a sociedade através da extensão.</i>

Fonte: Elaboração própria – julho de 2021

Outro tema igualmente recorrente para exemplificar o que se conhece por prática de inclusão entre nossos questionados foi o das Cotas, o que nos remete a pensar que também neste sentido já se veja um avanço no tocante à compreensão a respeito da importância das políticas de ação afirmativa para o movimento de inclusão. Essa observação é digna de nota, especialmente quando se pensa que, até não muito tempo atrás (2012), a UFRJ sequer aderira ao SISU.

Passando agora ao tema da Interculturalidade, o que observamos, de modo geral, nas respostas relativas a como definem interculturalidade, é que ao pensarem sobre o assunto, nossos respondentes trouxeram muito à discussão a questão do convívio e o respeito às diferenças, luta igualmente encampada pelos movimentos de Inclusão.

Na resposta de (4), omniletizamos uma percepção unilateral da globalização, ou seja, parece ficar implícita a ideia de que a globalização veio para nos misturar, quiçá nos unir, o que nos coloca em necessidade premente de termos que reconhecer e aprender a conviver com as diferenças culturais a que somos cada vez mais expostos. O respondente chama à

Educação a responsabilidade pelo que nos parece ser o sucesso deste processo ao conclamá-la a assumir seu papel de integradora cultural por meio de suas técnicas e metodologias, o que nos pareceu um tanto simplista, ou quem sabe, uma visão mais mecanicista da Educação, como se fosse um instrumento a servir a certo fim. É bem verdade que (4) faz, ao final, a importante ressalva de que devemos considerar os problemas socioeconômicos e políticos em tela, mas a questão é que ele não diz quais. E aqui, um leque de perguntas se abre: Problemas de quem? De que ordem? Nacionais? Regionais? Locais? Institucionais? Pessoais? Todos juntos? Nenhum deles? O que significa considerar estes problemas? Elegê-los como prioridades orçamentárias? Condicioná-los às possibilidades econômicas, como vimos na resposta analisada no quadro 1, dada também por (4)? Estas observações podem ser conferidas no quadro 4.

Quadro 4: Respostas dos gestores da UFRJ à 4ª questão: Como você define interculturalidade em educação?

UNIVERSIDADE	Codificação do Respondente e resposta
UFRJ	1) <i>Todas as realidades sociais e culturais devem ser consideradas no processo educativo.</i>
	2) <i>Não tenho resposta</i>
	3) <i>Respeito às diferentes culturas, possibilitando também vivências que ampliem o repertório dos alunos.</i>
	4) <i>Em decorrência do processo de globalização, a convivência com indivíduos de diferentes culturas passou a ser um fator cada vez mais presente na sociedade. Diante disto, cabe à educação ser um dos vetores na promoção da integração cultural entre os indivíduos em sociedade por meio das mais diversas abordagens e metodologias, sempre levando em consideração os problemas socioeconômicos e políticos existentes.</i>
	5) <i>A abordagem das temáticas considerando os pontos de vista das diferentes percepções culturais existentes na sociedade brasileira.</i>
	6) <i>Reconhecer as diferenças, não como desigualdade ou inferioridade, mas sim como uma vantagem pedagógica que enriquece as relações humanas.</i>
	7) <i>A presença e convivência com pessoas de culturas diferentes, sejam elas internas, vindas de outras partes do mesmo país, ou vindas de outros países, outras culturas, cultivando o respeito e a aceitação da diferença. Incluindo aí diferentes credos, aceitação da multiplicidade de gêneros, das diferentes capacidades pessoais, etc....</i>
	8) <i>Considero que seria a mesma opção apontada na questão anterior, observadas e respeitadas as características, especificidades e diferenças culturais, na mesma perspectiva de inclusão de todos</i>
	9) <i>A educação, sendo para todos, tem que considerar a importância da existência da diversidade cultural e incentivar a interculturalidade como forma de aumentar o conhecimento da humanidade e do ambiente no qual vive.</i>

Fonte: Elaboração própria – julho de 2021

Vejamos, a seguir, o que nos disseram os respondentes acerca das políticas institucionais de interculturalidade. Algumas semelhanças com o que vimos nos quadros anteriores aparecem no quadro abaixo, como respostas dadas a partir do que os respondentes percebem de suas instituições (ou pensam), a menção aos eixos universitários de pesquisa e extensão, o destaque a programas curriculares, entre outros.

Outra semelhança relativa à mesma questão para a temática de Inclusão diz respeito à predominância de um embasamento em diretrizes institucionais ou ordenamentos e programas nacionais ((1), (2), (4), (6), (7) e (9)), o que faz sentido, já que perguntamos sobre políticas.

Interessante omniletizar que, na resposta de (7), parece que a interculturalidade tem sua expressão maior quando vinculada ao movimentos de internacionalização que, aliás, tem praticamente atropelado as universidades nos últimos 10 anos. Cabe-nos indagar: que tipo de cultura institucional esta visão reflete? Estariam, os nossos próprios estrangeiros, invisíveis? Que tipo de políticas (nacionais e institucionais) esta ideia reflete? Que práticas institucionais acabam por ser priorizadas e entram em jogo? Que outras possibilidades (se alguma) passam a existir para aqueles que não fazem parte do processo de internacionalização? E o que é essa internacionalização mesmo? Que componente de aculturação não estaria aí implícito, tendo em vista estarmos tratando de acordos internacionais Norte-Sul que, sem sombra de dúvidas, não são feitos por complacência do Norte em relação ao Sul (e o que é mesmo essa tal expressão Norte-Sul??). O quadro 5, a seguir, apresenta nossas considerações e a completude dos dados a esta questão.

Quadro 5: Respostas dos gestores da UFRJ à 5ª questão: Tomando como base essa definição, que orientações existem em sua universidade sobre a temática da interculturalidade em educação (você pode citar o PDI, o Estatuto, Programas curriculares, etc.)?

UNIVERSIDADE	Codificação do Respondente e resposta
UFRJ	1) No Colégio de Aplicação estamos realizando discussões sobre avaliação e diferenças a partir da decisão de término do jubramento desde o início de 2017.
	2) Programas de Extensão
	3) Não tenho conhecimento.
	4) Desde a implementação do sistema de cotas e do SISU, a interculturalidade em educação tornou-se cada vez mais presente nas discussões na FND. Isto não decorre apenas das previsões existentes no Projeto Pedagógico de Curso, como também das inúmeras atividades promovidas pelo Centro Acadêmico Cândido de Oliveira, pelos Coletivos existentes, pelas atividades de Extensão e pelas parcerias firmadas com diversas Instituições estrangeiras a fim de incentivar o intercâmbio dos alunos.
	5) Existem menos orientações ainda sobre interculturalidade, e a minha

	<i>percepção sobre os esforços nesse sentido é de que têm sido fruto de ações isoladas de docentes com interesses específicos nesse ponto.</i>
	<i>6) Em fase de reformulação</i>
	<i>7) Verificamos que a política de adesão ao Enem e estabelecimento de cotas trouxe uma diversidade cultural para os alunos (participamos em várias disciplinas dos cursos básicos). De um modo geral existe a percepção de que esta diversidade cultural é positiva. Por outro lado, ainda precisamos avançar nos intercâmbios internacionais, onde os aspectos culturais são mais prementes. A convivência no Instituto com alunos surdos (que constituem por si só um grupo cultural distinto) tem sido bastante positiva.</i>
	<i>8) Essa temática não está sob a competência da Pró Reitoria onde exerço minhas funções</i>
	<i>9) Novamente menciono o PDI e o fato do Programa de pós-graduação em Medicina (Cardiologia) do ICES admitir alunos de qualquer área de conhecimento. Os alunos de graduação que buscam nosso ambulatório para treinamento, são também de qualquer área, sem barreiras disciplinares ou de nível de conhecimento.</i>

Fonte: *Elaboração própria – julho de 2021*

Finalizando o bloco relativo à temática da Interculturalidade, nossos respondentes apontaram como práticas de interculturalidade em suas instituições aspectos relevantes que serão mostrados em sua totalidade no próximo quadro (Quadro 6).

Nesse quadro, atentamos para a existência de respondentes ((3), (8) e (9)) que desconhecem exemplos de práticas interculturais em suas universidades. Isto, somado ao fato de que o tema da Interculturalidade foi o que mais apresentou este tipo de situação quando tomamos por base as respostas de todos os respondentes, de todas as universidades que participaram, parece apontar para um grau de desconhecimento dos gestores acerca da temática em geral. Por sua vez, isso apontaria para a necessidade de se garantir que os próprios gestores adquiram maior conhecimento sobre o assunto, em nosso ver, pois está claro, pelos próprios depoimentos, que há experiências tanto culturais, quanto políticas, quanto práticas de interculturalidade nas instituições estudadas.

Um pouco diferentemente do que aconteceu com a maioria dos respondentes, e excetuando os três casos já mencionados, nossa amostra específica mostrou algum conhecimento a mais de suas práticas interculturais, ainda que de forma pontualmente vinculada a iniciativas e programas/projetos específicos, como aponta o quadro 6:

Quadro 6: Respostas dos gestores da UFRJ à 6a questão: Levando em conta as definições da pergunta anterior, descreva alguns exemplos que você considere práticas de interculturalidade em sua universidade.

UNIVERSIDADE	Codificação do Respondente e resposta
UFRJ	<i>1) No Colégio de Aplicação estamos realizando discussões sobre avaliação e diferenças a partir da decisão de término do jubileamento desde o início de</i>

Inclusão e interculturalidade no ensino superior: uma análise omnilética das concepções de gestores de uma universidade pública brasileira

2017.
2) Publicações em periódicos e revistas
3) Desconheço
4) Programas de Extensão, intercâmbio etc.
5) Fora algumas ações isoladas tomadas por docentes com interesse nos temas, há apenas a criação de algumas disciplinas ministradas por docentes do NEPP-DH.
6) Projetos de extensão como: Companhia Folclórica do Rio-UFRJ; Comunidade - Dança para a comunidade acadêmica da UFRJ; Corpo, Movimento e Alfabetização Corporal; Dança, arte, ciência e criação: oficinas, cursos e apresentações de dança; Dos Mestres populares à Universidade: diálogo de saberes; Festival Folclorando; Grafias do Gesto nas ações culturais dos territórios em situação de vulnerabilidade social; PADE- Projeto em Africanidade na dança educação; PARATODOS: Dança, diversidade e saúde; Programa Interdisciplinar de Iniciação e profissionalização artística: Cia de dança contemporânea da UFRJ; Tessituras poéticas do corpo; Brincante Educação física na perspectiva inclusiva: clube de inclusão; Educação Física na Baixada Fluminense: autonomia e construção de conhecimentos; Animar sem quedas: prevenindo as quedas na UFRJ; Corpos em debate. Eventos de Extensão como: Ciclo de Cinema - Diversos Olhares sobre o Samba; Ciclo de Cinema e Envelhecimento; Encontro sem quedas; Cartografias do Corpo na Cidade: A dança do encontro com pessoas e lugares; Jornada Interdisciplinar de Tecnologia Assistiva em Contextos Educacionais Não Excludentes - Corpo, espaço e Interfaces tecnológicas; Mostra Universitária de Dança; Ciclo de Cinema e diversidade; Simpósio Educação Física e Dança da EEFD/UFRJ
7) Curso de férias para surdos e deficientes, intercâmbios científicos com estrangeiros, cotas para negros, cotas sociais e para deficientes.
8) Essa temática não está sob a competência da Pró Reitoria onde exerço minhas funções
9) Poucas são as práticas que tenho conhecimento. Conheço por exemplo o grupo de dança da Escola de Educação Física e alguns grupos da escola de música. Na área médica o contato intercultural dos alunos na prática ambulatorial, principalmente na saúde da família possibilita algum contacto intercultural mas dentro da assistência em saúde.

Fonte: Elaboração própria – julho de 2021

Duas observações interessantes: Nosso respondente (8), que continuou evadindo-se de responder, e o respondente (2), que apresentou como exemplo de práticas interculturais as publicações. Sobre o primeiro, já tecemos nossas considerações ao analisarmos a dimensão das políticas de inclusão, no quadro 2.

Sobre a resposta do sujeito (2), não temos como saber como foi feita essa associação entre prática intercultural e publicação em periódicos, mas, dando linha ao pensamento omnilético, supomos que seja porque o ato de publicar, em si, permite a possibilidade de trocas de ideias e intercâmbios intelectuais entre os sujeitos.

Por outro lado, omniletizando um pouco mais, sabemos, igualmente, que publicar não é um ato democrático por natureza, pois trata-se de ação competitiva, baseada em

princípios meritocráticos (ainda que de fundamentos acadêmicos, o que para muitos ameniza o aspecto excludente da competitividade) e acessível para muito poucos em cada país.

Isto nos faz refletir sobre o quão natural, provavelmente, o ato de publicar seja para este respondente, o que deve significar que ele realmente creia neste caminho como algo desejável e bem-sucedido, passível de ser incentivado como, talvez, também, inclusivo (já que intercultural, quem sabe...). Sendo este respondente alguém que possui poder dentro da instituição, não é absurdo pensarmos que, conseqüentemente, poderia ser alguém que apoiaria a continuidade, e mesmo o rebuscamento de políticas que incentivassem este tipo de prática, nos termos como acontecem ou piores – o que incorreria em um ato de exclusão, em última instância, ainda que se tivesse a melhor das intenções.

Assim, chegamos a uma conclusão (sempre temporária, como omniléticos que somos) de que tal resposta, certamente legítima, não é suficiente, diríamos, para dar conta de toda a dimensão das práticas de interculturalidade ao olharmos para ela e a vermos entrelaçada dialética e complexamente por culturas e políticas convergentes e divergentes.

Conclusões

Entendemos que um impacto importante desta pesquisa foi ter levantado como os gestores concebiam inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica à época da coleta. Tal impacto é relevante porque ainda há poucos estudos que se debrucem sobre as concepções de gestores acerca destas temáticas, especialmente as três em interrelação. Entendemos que quando a gestão superior de uma instituição é colocada no lugar de refletir sobre o entrelaçamento de certos temas, isto pode produzir um reflexo profícuo nas ações futuras desta gestão no tocante àquelas temáticas. Isso pode, por sua vez, inspirar outras instituições, ampliando-se, assim, o movimento de mudanças positivas.

Outro aspecto marcante foi poder levantar que propostas eles identificavam como relativas às três temáticas na formação docente ofertada pela universidade. Este fator é de importância fundamental, porque trata-se, aqui, de instituição que forma professores. Seu compromisso essencial é, portanto, contribuir para a atualização e fortalecimento de uma geração de profissionais da Educação que saibam combater desigualdades, não repetir clichês discriminatórios, e acima de tudo, não se constituírem em exemplos daquilo que seus futuros alunos não devem aprender a ser e fazer.

Apraz-nos dizer que, já pouco antes daquele momento e depois, uma gestão foi eleita para a reitoria, que se mostrou concretamente preocupada com a construção de políticas, culturas e práticas institucionais orientadas por princípios de inclusão e interculturalidade. A título de exemplo, podemos citar a implementação de uma Diretoria de Acessibilidade ao nível da administração central da universidade, assim como a nomeação de uma Comissão de Direitos Humanos e Combate às Violências (CDHCV), mesmo que sem recursos suficientes. Com todas as dificuldades que se sucederam durante a gestão, em momento algum houve esmorecimento no que tangia ao compromisso da maioria da equipe gestora em relação aos princípios de inclusão, democracia, igualdade, direitos humanos e justiça social. Mas é preciso dizer que os obstáculos foram imensos, e de todas as ordens, inviabilizando a maioria das vontades expressas e compromissos firmados.

Por outro lado, triste narrar que, com a mudança de reitoria, muita coisa tem declinado. Notamos, por exemplo, uma abordagem mais capacitista no que tange às questões de inclusão de alunos com deficiência (sem contar o foco excessivo no alunado, como se professores e outros servidores não pudessem ter deficiências). A CDHCV foi desmontada, sem nenhum aviso aos próprios membros da Comissão, as portarias que a sustentavam foram anuladas e um outro GT foi escolhido pela gestão superior para estudar os assuntos vinculados aos Direitos Humanos, e Violências na UFRJ. O debate da EBSERHⁱⁱ, que havia sido derrotado em sessão conturbada do Conselho Universitário (CONSUNIⁱⁱⁱ) em 2013 agora (2021) retorna à pauta, desta vez usando-se a pandemia da COVID-19 como mais um argumento em seu favor pelos setores conservadores e privatistas de dentro da universidade. E os exemplos não parariam por aí, mas o artigo tem fim

Destacamos ainda um terceiro aspecto relevante, que foi poder identificar alguns dispositivos colonizadores das relações culturais, políticas e práticas em jogo naquele momento. Aqui, a relevância está no fato de que, ao capturarmos contradições em jogo, ampliamos o potencial de problematização e diálogo entre pares que estão com o *poder nas mãos*, tendo em vista abrir oportunidades para que culturas, políticas e práticas institucionais sejam revistas continuamente, de forma a que não se cristalizem como *novas ordens*, imutáveis. Desafio trabalhoso, mas ao que nos parece, educativo e necessário em tempos em que certas perspectivas que se outorgam o direito de *verdades* parecem se multiplicar a um preço impagável pela humanidade.

Referências

- DAMASCENO, A. R.; PEREIRA, A. S.. Políticas curriculares: a formação do pedagogo para a educação especial. **Revista e-Curriculum**, v.17, n.3, p. 1200-1218, jul./set. 2019.
- DAMÁZIO, M. F. M.; SANTOS M. P. dos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação; Araraquara** Vol. 13, Ed. esp 2, (Sep 2018): 1226-1235. DOI:10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11741
- DOS SANTOS, M. P.. Inclusion of People with Disabilities in Brazil: Towards an Omnilectical Policy Analysis. **European Journal of Educational Management**, v2 n2 p45-57, 2019.
- DOS SANTOS, M. P.; MELLO, S. C. de; SANTIAGO, M. C. Formação de professores frente ao desafio da diversidade pela lente omnilética: culturas, políticas e práticas em movimento. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 11 - 29, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018011>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- FERREIRA, J. F.; CARLET, F.. Colonialidade, subalternidade e narrativas de resistência numa comunidade afro-equatoriana / Coloniality, subalternity and narratives of resistance in an afro-ecuadorian community. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 1909-1974, set. 2017. ISSN 2179-8966. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/23751>>. Acesso em: 16 ago. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/dep.2017.23751>.
- KELMAN, C. A.; SANTOS, P. J. A. dos. EM OUTRAS PALAVRAS: Um currículo intercultural no ensino de História para alunos surdos. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 808–819, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54416. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54416>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- MANTOAN, M. T. E.. Caminhos Pedagógicos da Inclusão: contornando e ultrapassando barreiras. **UNICAMP**. São Paulo (sd). Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/caminhos_pedagogicos_da_inclusao.htm. Acesso em abr, 2020.
- MONAGREDA, J. K.. A Raça na construção de uma identidade política: alguns conceitos preliminares. **Mediações Revista de Ciências Sociais** V. 22, n. 2, p. 366-393, 2017. DOI: 10.5433/2176-6665.2017v22n2p366. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322512264_A_raca_na_construcao_de_uma_identidade_politica_alguns_conceitos_preliminares. Acesso em 15 ago. 2021
- RIBEIRO, C. M. F.; MARTINS, M. J. D. Representações sobre a escola, educação intercultural e inclusão. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 08, p. 90-95, 17 dic. 2017.
- SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, M. P. dos; MELO, S. C. de; SANTIAGO, M. C. Ensino superior: entre docências e violências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1449–1464, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp2.13799. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13799>. Acesso em: 16 jul. 2021.

Inclusão e interculturalidade no ensino superior: uma análise omnilética das concepções de gestores de uma universidade pública brasileira

SANTOS, M. P. dos; MELO, S. C. de. Interseções na gestão da acessibilidade na educação básica e no ensino superior: um ensaio omnilético. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, vol. 23, núm. 1, Esp., pp. 818-835, 2019.

SANTOS, M.P.D., LIMA, C.B.D. e ALMEIDA, M.S.N.D.. Inclusão no ensino superior pela lente omnilética: um foco na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22 n. Edição Especial 2, 2018, pp.825-839.

SANTOS, M. P. dos. **Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Agradecimentos

Esta pesquisa obteve apoio financeiro do CNPq, ao qual manifestamos aqui nossa explícita gratidão.

Observação

Este artigo é originado de Relatório de Pesquisa submetido e aprovado pelo CNPq em 2019.

Notas

ⁱ Tolerância é um termo que vem do latim *tolerare* que significa "**suportar**" ou "**aceitar**". A tolerância é o ato de agir com condescendência e aceitação perante algo que não se quer ou que não se pode impedir. (Fonte: <https://www.significados.com.br/tolerancia/>. Acesso em 02/07/2021)

ⁱⁱ Segundo o site do MEC, a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh) foi criada por meio da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011, como uma empresa pública vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de prestar serviços gratuitos de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio diagnóstico e terapêutico à comunidade. Ocorre, para citar apenas uma das inúmeras mazelas da Ebserh, que ao repassar a administração desses hospitais a empresas de direito privado, ela subtrai dos trabalhadores que para lá vão toda a segurança de emprego que o funcionalismo público teria garantido.

ⁱⁱⁱ CONSUNI, abreviatura para Conselho Universitário, é o órgão colegiado máximo de decisão sobre os rumos da universidade. Ele aprova, com paridade desigual de 70% para professores e 15% para o segmento de alunos mais 15% para o segmento de técnicos administrativos, todos os pleitos que ali chegam, sejam de ordem pessoal ou institucional, assim como constrói a pauta geral de discussões da universidade. Em teoria, deveria ouvir seus conselheiros, que são representantes dos segmentos mencionados.

Sobre a autora

Mônica Pereira dos Santos

Prof. Associada da Fac. de Educação da UFRJ. Graduação em Psicologia, Mestra e PhD em Psicologia e Educação Especial-Universidade de Londres. Parecerista em agências de pesquisa e membro de Associações nacionais e internacionais. Coordenou o Observatório Estadual de Educação Especial (2011-17). Fundou (2015) e, até abril de 2020, coordenou o Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica. Coordenou o Comitê de Ética em Pesquisa das Ciências Humanas da UFRJ (2016-2020). Presidiu o Fórum Permanente UFRJ Acessível e foi Diretora de Acessibilidade da UFRJ (2016 -

2019). Autora de livros e artigos e membro de Conselhos Editoriais e Científicos de Periódicos brasileiros e internacionais. Atua na graduação e pós. Fundou e coordena, desde 2003, o Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação.

E-mail: monicapes@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7057-7804>

Recebido em: 17/08/2021

Aceito para publicação em: 12/09/2021