

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

CARLA PACHECO GOVÊA

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ESPECIFICIDADES NO ENSINO
SUPERIOR: SUJEITOS E SIGNIFICAÇÕES**

ALFENAS/MG
2019

CARLA PACHECO GOVÊA

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ESPECIFICIDADES NO ENSINO
SUPERIOR: SUJEITOS E SIGNIFICAÇÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Alfenas
(UNIFAL) como requisito parcial para
obtenção do título de Mestra em Educação.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.
Orientadora: Profa. Dra. Claudia Gomes.

ALFENAS/MG
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Govêa, Carla Pacheco

G721i A inclusão de estudantes com especificidades no ensino superior: sujeitos e significações / Carla Pacheco Govêa – Alfenas/MG, 2019.
228.: il. -

Orientador: Claudia Gomes

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas,
2019
Bibliografia.

1. Ensino Superior. 2. Deficiência. 3. Sofrimento Psíquico. I. Gomes, Claudia. II. Título.

CDD-378

Ficha Catalográfica elaborada por Marlom Cesar da Silva
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

CARLA PACHECO GOVÊA

**“A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ESPECIFICIDADES NO ENSINO
SUPERIOR: SUJEITOS E SIGNIFICAÇÕES”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 23 / 9 / 2019

Profa. Dra. Cláudia Gomes

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: Cláudia Gomes

Profa. Dra. Fernanda Vilhena Mafra Bazon

Instituição: Universidade Federal de São Carlos –
UFSCAR-SP

Assinatura: p/ Cláudia Gomes

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: [Assinatura]

AGRADECIMENTOS

Por mais esta etapa vivenciada, agradeço a minha família que, com todas as críticas que faço ao Pachequismo, me ensinou, entre outros valores importantes, a admirar e buscar sempre o conhecimento.

Aos meus pais Luiz Carlos e Raquel, pelo amor e dedicação que têm aos quatro filhos.

A minha mãe Tânia, pela minha vida e por ter sido a melhor mãe que pôde ser.

Ao meu esposo Maurício, cada vez mais companheiro e amigo, pela paciência com minhas ausências e momentos difíceis.

As minhas filhas Kamilla, Alina e Juliana, por tudo o que me ensinaram e ensinam a todo momento.

A minha orientadora, Profa. Dra. Claudia Gomes, por seu imenso coração, por todo o aprendizado, pela paciência zen budista que teve comigo, por ter acreditado em mim mais do que eu mesma e pela coerência de seu pensar, sentir, falar, escrever e agir nas relações verdadeiramente humanizadas que estabelece.

Aos amigos e colegas de trabalho do IFSULDEMINAS, pela generosidade e apoio nesta jornada.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, por confiarem no meu trabalho, se envolverem e tanto me afetarem.

Ao Grupo de Pesquisa Humanização, pelos momentos de troca, cooperação e grande aprendizado compartilhado nos encontros.

À Profa. Dra. Fernanda Vilhena Mafra Bazon, pela generosidade e imensa contribuição na qualificação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano, pelo acolhimento em aceitar participar da banca de defesa desta dissertação.

À Profa. Dra. Lilian Aparecida Cruz Dugnani e ao Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes, por aceitarem o convite como suplentes da banca.

Às amigas Renata Franco e Ana Cláudia Oliveira, pelos momentos de trocas, de incertezas, de crescimento e de apoio mútuo.

Ao Eduardo Santos, pela atenciosa revisão do trabalho e capacidade de me deixar tranquila nos momentos mais tensos.

Aos professores do PPGE, pelas trocas e aprendizado que contribuíram com a minha formação.

Aos servidores do PPGE, em especial à Valdirene Chagas, pela atenção e disponibilidade.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para este processo tão importante em minha vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

RESUMO

Pautada nos princípios de direitos humanos, a perspectiva da educação inclusiva configura um cenário que privilegia a diversidade humana e a igualdade de direitos. Nessa perspectiva, este estudo traz como tema central o processo formativo de estudantes com especificidades, dentre os quais a pesquisa destaca acadêmicos com deficiência e acadêmicos com grave sofrimento psíquico no ensino superior. Este nível de ensino tem sido gradativamente convocado a reinventar-se para a oferta de uma formação científica, cultural e profissional, com base nos pressupostos inclusivos. Para tanto, pautando-se no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural fundado na obra de Vigotski, o estudo lança como objetivo geral analisar as significações da inclusão no ensino superior na perspectiva dos estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico. Com base na abordagem metodológica da Epistemologia Qualitativa, a pesquisa realizou-se no âmbito do IFSULDEMINAS e contou com a participação de seis estudantes com deficiência e dois estudantes com sofrimento psíquico. Os recursos utilizados na construção das informações foram questionário e entrevista semiestruturada, realizada a partir da apresentação de materialidades mediadoras (fotos), por meio de encontros individuais. As informações produzidas foram analisadas a partir do levantamento de pré-indicadores e indicadores que constituíram três núcleos de significação, a saber: *Do legal ao real*, que traz significações sobre as condições referentes ao processo inclusivo; *Vivências (ex)inclusivas*, que problematizando processos excludentes desvela relações estabelecidas que favorecem processos compensatórios; e *Do sentido da formação à formação de sentido*, que sinaliza o impacto da formação no desenvolvimento da autonomia. Assim, as análises das significações permitem evidenciar as considerações finais de que os processos de desenvolvimento da autonomia relacionados à vivência acadêmica se mostram mais expressivos nos estudantes os quais suas especificidades demandam menor alteração das estruturas pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais preestabelecidas no contexto acadêmico. Nesse sentido, é possível pensar que os processos compensatórios passíveis de mobilização se dão em contexto ainda fortemente marcado para um modelo idealizado de estudante, capaz de responder ao padrão de desempenho acadêmico esperado. Assim, frente à orientação educacional pela objetividade, que negligencia processos subjetivos, as significações de êxito nos processos acadêmicos referem-se à apropriação de conhecimento vinculada aos aspectos afetivo-volitivos, apontando rompimento com demanda social e acadêmica de performatividade. O estudo evidencia que a vivência acadêmica é configurada (por alguns participantes) como instância mediadora na ressignificação sobre si mesmos e sobre o

contexto social do qual participam, porém deflagra a necessidade de concepções e práticas serem repensadas no âmbito do ensino superior, sob pena de promover desenvolvimento apenas aos que conseguem construir estratégias de adaptação aos processos formativos padronizados.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Superior. Deficiência. Sofrimento Psíquico.

ABSTRACT

Based on the principles of human rights, the perspective of inclusive education configures a scenario that privileges human diversity and equality of rights. From this perspective, this study has as central theme the formative process of students with specificities, among which the research highlights students with disabilities and students with severe psychological distress in higher education. This level of education has been gradually called upon to reinvent itself for the provision of scientific, cultural and professional training, based on inclusive assumptions. Therefore, based on the theoretical framework of Historical-Cultural Psychology based on Vigotski's work, this study aims to analyze the significance of inclusion in higher education from the perspective of students with disabilities and psychological distress. Based on the methodological approach of Qualitative Epistemology, this research was conducted on IFSULDEMINAS and had the participation of six students with disabilities and two students with psychological distress. The resources used in the construction of information were a questionnaire and semi-structured interview conducted from the presentation of mediating materialities (photos), through individual meetings. The information produced was analyzed from the survey of pre-indicators and indicators that constituted three cores of meaning, namely: *From legal to real*, which brings meanings about the conditions related to the inclusive process; *(Ex)inclusive Experiences*, which reveals established relationships that favor compensatory processes when problematizing exclusionary processes; and *From the meaning of formation to the formation of meaning*, which signals the impact of formation on the development of autonomy. Thus, the analyzes of the meanings make it possible to highlight the final considerations that the developmental processes of autonomy related to the academic experience are more expressive in students whose specificities demand less alteration of the pre-established pedagogical, architectural and attitudinal structures in the academic context. In this sense, it is possible to think that compensatory processes that can be mobilized occur in a context still strongly marked for an idealized student model, capable of responding to the expected academic performance standard. Thus, given the educational orientation by objectivity, which neglects subjective processes, the meanings of success in academic processes refer to the appropriation of knowledge linked to affective-volitional aspects, pointing to a break with the social and academic demand for performativity. The study shows that the academic experience is configured (by some participants) as a mediator in the resignification of themselves and the social context that they participate. However, triggers the need for conceptions and practices

to be rethought in the higher education, under penalty of promote development only to those who can build strategies for adapting to standardized formative processes.

Keywords: Inclusion. Higher education. Deficiency. Psychic suffering.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Caracterização dos participantes	98
Quadro 2 - Núcleo 1 - do legal ao real	108
Quadro 3 - Núcleo 2 – Vivências (ex)inclusivas.....	108
Quadro 4 - Núcleo 3 – Do sentido da formação à formação do sentido	108
Quadro 5 – Condições de acesso e permanência.....	110
Quadro 6 – Questionário sobre o processo pedagógico	122
Gráfico 1 - Artigos agrupados por ano de publicação	18
Gráfico 2 - Categorização temática dos artigos encontrados	19

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEXT	Coordenação de Extensão
CGE	Coordenação Geral de Ensino
CID	Código Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CPESQ	Coordenação de Pesquisa
CDPC	Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CONSUP	Conselho Superior
DDE	Diretor de Desenvolvimento Educacional
DG	Diretor Geral do Campus
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBR	Índice de Funcionalidade Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISTEC	Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1	Políticas e legislações para inclusão de estudantes com especificidades no ensino superior:	
	 texto e contexto	26
2.2	Relação educação e trabalho e o processo de (ex)inclusão da pessoa com especificidades...	45
2.3	Psicologia Histórico-Cultural: aportes teóricos à defesa de uma educação inclusiva	65
3	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	91
3.1	Delineamento da Pesquisa	91
3.2	Local da pesquisa e participantes	95
3.3	Recursos	99
3.4	Procedimentos	101
3.5	Plano de Análise das Informações	103
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E INFORMAÇÕES	109
4.1	Núcleo 1 – Do legal ao real.....	109
4.2	Núcleo 2 – Vivências (ex)inclusivas.....	136
4.3	Núcleo 3 – Do sentido da formação à formação de sentido	166
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICES.....	219
	ANEXOS.....	224

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce das demandas e inquietações provocadas pelo campo de atuação profissional na interface Psicologia/Educação. A aproximação com a área da Educação iniciou-se em 2011, ano em que ingressei como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS. Dentre os diversos desafios constituídos no dia a dia da instituição, desde o início, fui tomada (na plenitude da palavra) pelas questões atinentes à educação inclusiva – mais notadamente no que concerne à inclusão de pessoas com especificidades no ensino superior. Dessa forma, as experiências vivenciadas, como psicóloga e membro do núcleo de acessibilidade da instituição produziram reflexões acerca da necessidade de maior aprofundamento de questões atinentes ao acesso e permanência das pessoas com deficiência e com sofrimento psíquico no ensino superior – processo este afirmado como objeto do presente estudo.

Cabe apontar o posicionamento de que o recorte de investigação proposto neste trabalho, delimitado como a inclusão de estudantes com especificidades no ensino superior – precisamente aqui pontuados como estudantes com deficiência¹ e estudantes com grave sofrimento psíquico² –, de modo algum restringe o entendimento de educação inclusiva ao processo educativo estritamente desses sujeitos. Nesse sentido, a perspectiva de educação inclusiva aqui adotada pauta-se na concepção ampliada de inclusão como um processo educativo qualificado e estendido a todos, independentemente da condição socioeconômica, do gênero, da etnia, da religião ou de características distintivas individuais (GOMES, 2010; MANTOAN, 2011; MARTÍNEZ, 2015).

Nesse campo, desvelar as significações, para os estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico, do processo de inclusão no ensino superior se apresenta como o escopo de pesquisa, enquanto enquadro delimitado com base na referida educação inclusiva como perspectiva de um campo mais amplo. Enfoque que favorece análise de questões mais pontuais que não se limitam aos alunos contemplados nessas caracterizações, mas auxilia sobremaneira na definição de estratégias de superação da exclusão.

¹ Termo adotado em referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e ao Decreto nº 7. 611, de 17 de novembro de 2011, que definem como público-alvo da educação especial “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p.1). Com exceção de citação ou referência à autores quando utilizam a terminologia “pessoas com necessidades educacionais especiais”, ao se referirem ao público-alvo da educação especial.

² A terminologia “grave sofrimento psíquico”, utilizada no presente trabalho, toma como recorte de estudo a classificação do Ministério da Saúde de transtornos mentais severos e persistentes, especificamente os transtornos psicóticos, que segundo o Código Internacional de Doenças CID-10, são classificados como (F20-29). Assim, “transtornos mentais são frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativas que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes” (DSM-5, p. 20).

Ao tomar forma no Brasil a partir da década de 1990, a perspectiva inclusiva legitimou-se por preceitos legais de âmbito internacional que ditaram e influenciaram as políticas e legislação referentes à educação no âmbito nacional. Tal perspectiva apresenta um discurso que privilegia a diversidade humana e a igualdade de direitos, trazendo à tona documentos legais que asseguram o acesso e a permanência de pessoas com deficiência, tanto na educação básica como no ensino acadêmico – antes negado a esses sujeitos (FONSECA, 2012).

No cenário internacional, as conferências que recebem destaque, dada a incorporação de seus princípios nos sistemas educacionais dos países signatários, são: a) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, em 1990; b) a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, no ano de 1994, em Salamanca, emanando a Declaração de Salamanca; e c) Conferência Internacional sobre Educação da UNESCO 2008, em Genebra. Tais recomendações internacionais foram imperativas para a criação de políticas públicas de inclusão educacional no ordenamento jurídico dos países da América Latina (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Para Fonseca (2012), os tratados que provêm das referidas conferências, assim como especialmente da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada em Nova York, em 2007, trazem como postulado o princípio de que todo ser humano nasce livre e igual em dignidade e direitos, conferindo, assim, às pessoas com deficiência, o acesso às liberdades e direitos humanos universais.

Nesse contexto, com repercussão direta na educação das pessoas com especificidades, as conferências internacionais estabeleceram o compromisso mundial de educar todos, reafirmando a necessidade de garantir educação para as crianças, jovens e adultos com especificidades no sistema regular de ensino, até tomar a educação inclusiva como um dos seus grandes temas (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Enquanto signatário das conferências internacionais, o Brasil tem como decorrência direta a incorporação de seus princípios nos sistemas educacionais. Dessa forma, no âmbito nacional, os documentos que respaldam a perspectiva da educação inclusiva no contexto geral são: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Lei de LIBRAS (2002), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), Plano Nacional de Educação (2014) e, mais recentemente, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Nesse contexto, o movimento pela inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, assim como na educação básica, começa a emergir por meio do aparato legal na

década de 1990, mas podem ser citados como mais recentes: o Decreto nº 7.611 de 2011 (que garante o apoio do governo federal na estruturação dos núcleos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior) e a Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016 (que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino).

Verifica-se, assim, a partir da década de 1990, que o sistema educacional brasileiro se encontra legalmente amparado pela perspectiva dos preceitos inclusivos, pautados nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, Beyer (2011) sinaliza que diferente de muitos países onde os dispositivos legais foram se constituindo gradativamente – à medida que as experiências de inclusão se desenvolviam e provocavam as demandas dos grupos no sentido do projeto ser acolhido pela legislação educacional –, no Brasil, o ponto crítico de nossa experiência deve-se à inversão desse processo, ou seja, a legislação avançou, acompanhando o paradigma inclusivo, antes das escolas e sistemas educacionais vivenciarem suas experiências de inclusão dos estudantes com especificidades. Corroborando com tal perspectiva, Vergara (2013) pontua que as políticas de educação inclusiva e saúde mental, pós-reforma psiquiátrica,

Anunciam direitos, avisam que tais recortes da população, ou seja, as pessoas com deficiência e os com doença mental são chamados ao seu novo lugar de cidadania: a escola comum e espaços abertos de tratamento mental. Estes novos endereçamentos são fundamentados bem mais em indicações internacionais e menos nas problematizações advindas das pessoas com deficiência e/ou com sofrimento psíquico ou ainda nas entidades civis organizadas em torno da militância por novas práticas públicas em Saúde Mental ou Educação Inclusiva (VERGARA, 2013, p. 34).

Nesse sentido, apresentando inequívoco reconhecimento da necessidade e importância de tais documentos, autores como Gomes, Bazon e Lozano (2015), Antunes e Glat (2013) e Rosseto (2009) nos trazem a ideia de que o aparato legal que constitui a defesa de direitos não representa uma conversão direta em práticas sustentadas pelo respeito à diferença e valorização da pessoa humana, no cotidiano do espaço de formação. Apontamentos no sentido de que a legislação, por si só, não garante que o direito ao acesso e permanência, tal como definido pelos documentos nacionais e internacionais, esteja realmente sendo efetivado. Havendo, assim, um distanciamento entre a lei e a prática. Nessa perspectiva, “[...] as políticas inclusivas, embora bastante avançadas do ponto de vista de suas concepções teóricas, na realidade não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do *espaçotempo* escolar” (ANTUNES; GLAT, 2013, p. 11 – grifos do autor).

Para Moreira, Bolsanello e Seger (2011) em relação à educação de pessoas com especificidades o cenário de exclusão é mais evidente, sendo possível constatar que há um vazio histórico relacionado às políticas públicas direcionadas a esse segmento; motivo pelo qual as referidas autoras consideram que o processo de inclusão dessas pessoas, alavancado nas últimas décadas, faz jus a uma análise cuidadosa.

Assim, apesar do avanço na organização de políticas públicas de acesso e qualidade do processo educacional com a perspectiva da educação inclusiva, verificamos que ainda se evidenciam vicissitudes e controvérsias, tanto no plano teórico, como no das políticas e práticas educacionais, como expressão de indefinições presentes no próprio campo da educação especial. Perspectiva trazida por Skliar (1999), ao apontar que:

A educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relacionada mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distanciada do debate educacional geral e produtora/reprodutora, também ela, de uma falsa oposição entre inclusão e exclusão (SKLIAR, 1999, p. 17).

Nesse sentido, considerando a importância de dar visibilidade às contradições expressas na política pública educacional brasileira, Angelucci (2017) enfatiza a necessidade de se problematizar a ideologia em que se baseia a construção de categorias como pessoa com deficiência, transtornos mentais, pessoas superdotadas ou com altas habilidades, público-alvo da Educação Especial. Isso porque, para a autora, os estudos e levantamentos produzidos “partem do pressuposto de que há consenso sobre a existência e sobre os critérios e definição de cada uma dessas categorias, o que não é verdade” (ANGELUCCI, 2017, p. 170). Fato que Kuhnen (2017) observa em relação às pesquisas (a partir de 2000) quanto à incidência de uma análise fragmentada e esvaziada da concepção de deficiência.

Nessa perspectiva, Angelucci (2017) discute as nomenclaturas esvaziadas e diz que estas, também, esvaziam os processos educacionais, e destaca que a educação – ao se organizar com base em categorias da saúde, sejam elas consistentes ou não – se coloca de forma subordinada aos movimentos desse campo. No que tange ao estudante com sofrimento psíquico, Vergara (2013) aponta que pouco ou quase nada se tem de problematização sobre a temática, nem apropriação ou crítica nosológica,³ que permita à educação um discurso para

³ O campo psiquiátrico produz uma nosologia para as doenças mentais, classificadas no Código Internacional de Doenças – CID 10 e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5, atualizado pela

além da imperativa epistemologia do saber médico. Panorama que fica evidente quando comparamos as pesquisas no campo da educação que versam sobre processos, ações e recursos pedagógicos voltados aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, e verificamos que a discussão está bem mais avançada do que para os estudantes com sofrimento psíquico. Nesse sentido, para Vergara (2013), os movimentos paralelos das políticas de educação inclusiva e saúde mental não propiciam que se movimente saberes e ações pedagógicas frente aos direitos educacionais inclusivos desses alunos.

Pontuando a cronologia de ambas as políticas (de saúde mental e de educação inclusiva), a referida autora verifica a simultaneidade em que, no Brasil, manicômios são fechados (com a Reforma Psiquiátrica, em 2002) e as escolas são abertas para todos, como promulga a Declaração de Salamanca de 2004. Nesse contexto, traz a reflexão de que:

Esse “todos” supõe também a migração das pessoas com deficiências, inclusive mentais, das escolas especiais para as comuns. Mas, nesse universo, desconsideramos, ou melhor, muitas vezes ainda nem estranhemos que deficiência e doença mental não são sinônimos e nós educadores, não suspeitávamos que a loucura contemporânea vestiria um novo uniforme – o escolar (VERGARA, 2013, p. 37).

Tais questões sinalizam a importância de problematizar as políticas de inclusão para pessoas com deficiência e com sofrimento psíquico, uma vez que o acesso igualitário às diversas esferas da sociedade implica o reconhecimento dos sujeitos em suas diferenças específicas. Dessa forma, Moreira, Bolsanello e Seger (2011) atentam para a questão de que, assim como na educação básica, a proposta da educação inclusiva de estudantes com especificidades no ensino superior demanda planejamento pedagógico, com financiamento que possa assegurar os apoios e recursos materiais, físicos e humanos necessários à formação de qualidade desses estudantes; movimento que nos remete ao processo político e histórico de democratização do ensino superior.

Nessa perspectiva, discutindo a distinção entre universidade de pesquisa e universidade de ensino no Brasil, a partir da década de 1980, Saviani (2010) pontua que os centros universitários se constituíram como alternativa para viabilizar a expansão, e portanto, a “democratização” da universidade a baixo custo, sem a exigência de desenvolvimento de pesquisa, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência que concentravam

os investimentos públicos, acentuando o caráter elitista. Nesse modelo, em que se estabelece um estreitamento dos laços da universidade com as demandas de mercado, aprofunda-se a tendência a tratar a educação superior como mercadoria, atendendo aos interesses de empresas de ensino. O autor defende a necessidade de se rever essa tendência para que a primazia passe das instituições privadas para as públicas, propiciando a formação profissional qualificada pela produção da pesquisa científica na articulação ensino e pesquisa (SAVIANI, 2010).

Corroborando com tal perspectiva, Dias Sobrinho (2010) chama atenção para a notável expansão do sistema educacional superior nas últimas décadas, porém, ressalta que esse processo se deu principalmente pela via privada, com o crescimento de 100% deste setor na década de 2000, contra 40% do setor público. Nesse sentido, podemos verificar, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como ainda é significativa a disparidade entre o número de matrículas no ensino superior, com percentual de 75,3 % nas instituições privadas e 24,4% na rede pública de ensino (BRASIL, 2017).

Ao constatarem a ampliação do acesso ao ensino superior a partir dos anos 2000, Gomes, Bazon e Lozano (2015) ressaltam a educação superior como nível relevante para a formação profissional e atuação dos indivíduos na vida em sociedade. Nessa perspectiva, discutindo a implantação dos programas de acessibilidade, Oliveira e Silva (2017) fazem referência ao Programa Universidade para Todos (Prouni), ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ao Programa Incluir, ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), às cotas raciais e sociais e demais ações afirmativas.

Nesse contexto, como política de democratização das IES públicas, importante considerar iniciativas como o Reuni. Instituído pelo Decreto n. 6.096/2007, o programa é orientado por objetivos como: redução das taxas de evasão, aproveitamento de vagas ociosas, otimização da mobilidade estudantil, reorganização curricular, diversificação da oferta de cursos de graduação, ampliação de políticas de inclusão e assistência aos estudantes.

No entanto, análises críticas em relação ao programa advertem para o fato de que a retórica de expansão do ensino superior público, em prol de justa social, sem a contrapartida orçamentária compromete a qualidade das funções a serem desempenhadas pela universidade, precarizando o trabalho docente e ampliando a heteronomia universitária. Nesse sentido, as problematizações que discutem as contradições do Reuni e alertam para o perigo de uma expansão de vagas em detrimento da qualidade do ensino reconhecem o acesso à educação

superior enquanto direito social que merece profundo debate sobre sua importância no desenvolvimento de um país e da humanidade (LÉDA; MANCEBO, 2009; SANTOS, 2009; BORGES; AQUINO, 2012).

Analisando o processo de transformação do paradigma da inclusão social, Oliveira *et al.*, (2016) pontuam que diversos marcos legais, políticos e pedagógicos são responsáveis por tais mudanças evolutivas. Em relação à inclusão de pessoas com especificidades no ensino superior, os autores destacam o Programa Incluir do Ministério da Educação que, de 2005 a 2011, buscou promover acessibilidade na educação superior, significando “o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras refletidas no acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior” (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 308).

Entretanto, apesar do aparato dos programas mencionados, a análise do desenho da política educacional brasileira leva Angelucci (2017) a apontar o indicativo do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) referente a existência de mais de 40 milhões de pessoas com deficiência (IBGE, 2014), bem como informações da Organização Mundial de Saúde (OMS) que trazem o dado de que há, no Brasil, 23 milhões de pessoas diagnosticadas com transtornos mentais e um milhão com superdotação ou altas habilidades. No entanto, a autora pontua que as informações referentes à matrícula do público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades) em instituições públicas ou privadas, em todos os níveis e modalidades da educação, não chegam a um milhão (ANGELUCCI, 2017). Nesse contexto, no que tange ao número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, os dados do INEP registram um total de 35. 891 em 2016. No entanto, observa-se que do total de 8. 052.254 estudantes matriculados no ensino superior, apenas 0,55% são estudantes com deficiência (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, Michels e Garcia (2014), considerando o desenvolvimento da sociedade capitalista, realizam a análise da expressão “sistema educacional inclusivo” – que passou a ser adotado nos documentos normativos da educação –, e trazem reflexões acerca das significações e implicações políticas no uso da referida expressão a partir das contradições sociais. Dessa forma, as autoras ressaltam que:

Se, por um lado, o termo “sistema educacional inclusivo” remete para a ampliação dos direitos e inserção social de grupos historicamente marginalizados, por outro lado, mobiliza sentidos pouco explicitados de incorporação de uma lógica privatista na educação estruturada em dois grandes eixos: o privado mercantil e o privado assistencial (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 164-165).

Nessa perspectiva, a análise das autoras sinaliza sentidos relacionados ao aprofundamento da privatização da educação brasileira no uso político de “sistema educacional inclusivo”. Nesse contexto, trazendo o reconhecimento de que o Prouni se apresenta como um programa de financiamento público que facilita a ocupação de vagas a estudantes que não teriam condições de acessar instituições privadas, Dias Sobrinho (2010), no entanto, faz eco a diversos autores que pontuam os limites desse programa.

Um dos pontos apresentados traz a reflexão de que o crescimento das vagas oferecidas atende a uma lógica própria de interesse e gestão das IES privadas (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007). Outra discussão, possivelmente complementar a análise anterior, é o fato de que essa iniciativa contribui para dissimular a real necessidade de investimento maciço em educação pública e de qualidade (SARAIVA; NUNES, 2011). Em Dias Sobrinho (2010) encontramos a perspectiva de o Prouni ser um programa focado e emergencial, não alterando, portanto, de maneira significativa os sentidos e estruturas do sistema de educação superior. O autor salienta, ainda, o fato de os estudantes das IES privadas dificilmente terem benefício dos resultados da pesquisa na estrutura curricular ou receberem formação em pesquisa nas áreas ditas “ricas” (DIAS SOBRINHO, 2010).

A despeito da constatação da expressiva expansão do número de vagas na última década, outras pesquisas apontam que, embora positivas (porque melhoram as condições de vida de jovens tradicionalmente alijados do processo de formação acadêmica), as políticas públicas focadas exclusivamente na expansão das matrículas não rompem a estrutura verticalizada e desigual da sociedade. Para Saviani (1999), lutar contra tal estrutura significa engajar-se no esforço para garantir um ensino da melhor qualidade possível às camadas populares. Assim, conceituando educação como atividade mediadora no seio da prática social, o autor faz a defesa de que o aprimoramento do ensino à classe dos trabalhadores implica a prioridade de conteúdo “porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 1999, p. 65).

Corroborando com a perspectiva, Gomes, Bazon e Lozano (2015, p. 3) contribuem com a reflexão de que “a democratização da educação precisa ir além da inserção de alunos em ambientes escolares e universitários, precisa se voltar para as diferentes necessidades dos alunos de forma a oportunizar a participação de todos na apropriação do conhecimento”.

Frente a tais apontamentos, cabe considerar a afirmação de que “ainda são poucos os que concluem o ensino fundamental, menor, ainda, o número dos que concluem o ensino médio e dos que ingressam na educação superior” (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007,

p. 153). Nesse sentido, exemplificando tal questão em estudo recente, Oliveira e Silva (2017) apresentam dados do observatório do Plano Nacional de Educação, publicado em 2013: 71,7% das crianças entre 6 e 14 anos, que estavam matriculadas no ensino fundamental, concluíram essa etapa educacional. Por conseguinte, apenas 59,5% de jovens entre 15 e 17 anos estavam matriculados no ensino médio, e apenas 16,6% dos jovens brasileiros entre 18 a 24 anos tinham matrícula no ensino superior (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Diante do processo histórico e político no qual o ensino superior no Brasil se constituiu enquanto espaço seletivo e excludente, verifica-se um constante tensionamento no sentido de reverter, ou minimizar, as desigualdades sociais que, de maneira dialética, são produzidas/reproduzidas no e pelo espaço acadêmico (ANSAY, 2010). Com isso, podemos constatar que a democratização do ensino superior é tema em voga no cenário da educação nacional, cujos preceitos baseiam-se na defesa do direito ao acesso e participação, com equidade e qualidade, de sujeitos historicamente excluídos desse segmento de ensino; dentre estes, os estudantes com deficiência e com grave sofrimento psíquico. Assim, verificamos que, além do aparato legal, estão sendo empreendidos estudos sistematizados que buscam oferecer um panorama da efetivação do processo de inclusão.

Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender como a inclusão de pessoas com deficiência e com sofrimento psíquico no ensino superior vem sendo discutida no campo da produção acadêmica, de maneira que possamos visualizar os aspectos e dimensões privilegiados na abordagem do tema. Para tanto, realizamos uma análise das produções a partir de levantamento bibliográfico junto ao banco de dados do Scielo, no período de 2007 a 2017, adotando de maneira combinada os descritores “inclusão”, “ensino superior” e “deficiência” e, separadamente (também de maneira combinada) os descritores “inclusão”, “ensino superior”, “sofrimento psíquico”, “psicoses” e “transtornos mentais”. Ressaltamos que a análise das produções teve como objetivo um levantamento exploratório, e a opção pela base de dados da Scielo se deu por ser este o banco mais acessado.

No que se refere à busca separada dos descritores, a ausência de trabalhos que fizessem menção aos estudantes com grave sofrimento psíquico na busca dos três primeiros descritores, o aprofundamento do estudo realizado e a aproximação com a discussão da ambiguidade e lacunas na legislação educacional voltada a estes sujeitos impuseram a necessidade de realização de busca mais específica, a fim de subsidiar levantamento bibliográfico referente aos sujeitos da presente pesquisa, assim, definidos como “estudantes com especificidades” os estudantes com deficiência e estudantes com grave sofrimento psíquico.

Os critérios de seleção estabelecidos foram artigos completos, disponíveis eletronicamente em português, pelo foco de interesse na realidade brasileira, e que abordam a temática da educação inclusiva no ensino superior. O período determinado de 2007 a 2017 considerou o marco histórico da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e o Programa Incluir.

Assim no levantamento pelos descritores “inclusão”, “ensino superior” e “deficiência”, após leitura dos resumos, considerando objetivo principal de investigação, delineamento e considerações finais, verificamos que 48 artigos (dos 93 estudos encontrados) se referem, efetivamente, ao processo inclusivo nesse segmento de ensino, que foram agrupados por ano de publicação (GRÁFICO 1). Cabe ressaltar que, no que tange à busca por artigos que versem sobre inclusão do estudante com sofrimento psíquico, encontramos para os descritores “inclusão”, “ensino superior”, “sofrimento psíquico”, “psicoses” e “transtorno mental” apenas dois artigos. Estes, no entanto, voltados à área da saúde e que, por não guardarem proximidade com a temática da inclusão no contexto educativo, mostraram-se incompatíveis com os objetivos propostos nesta pesquisa.



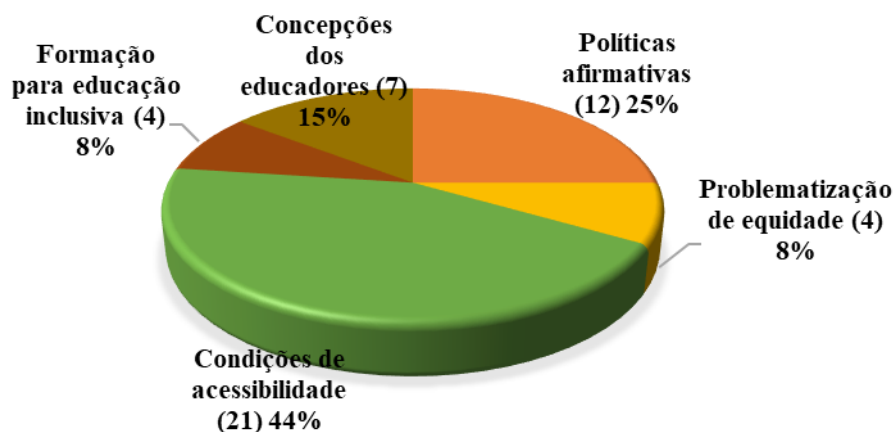
Fonte: Da autora.

Conforme indicativo, o gráfico apresenta a relevância de uma incidência maior no número de publicações nos anos de 2010 e 2011 que, analisadas em relação às categorias temáticas, apresentadas a seguir, nos permite verificar o dado de que a questão da problematização de equidade, inclusão socioeconômica e, especificamente, o Prouni tendem a representar, nos referidos anos (2010/2011), uma concentração de interesse dessas pesquisas.

A partir da análise das produções científicas selecionadas, foi possível sistematizar os estudos em cinco categorias temáticas, a saber: a) Políticas afirmativas; b) Problematização de equidade no ensino superior; c) Condições de acessibilidade; d) Formação voltada à educação

inclusiva; e) Concepções dos educadores. Assim, encontra-se representada a sistematização das referidas categorias (GRÁFICO 2).

Gráfico 2 - Categorização temática dos artigos encontrados



Fonte: Da autora.

Na categoria temática “Políticas afirmativas” foram encontrados 12 artigos (25%), conforme indicado no gráfico. Esses estudos discutem as políticas de inclusão nas universidades que estabelecem o critério de perfil socioeconômico dos estudantes. Dentre essas pesquisas, seis estão voltadas a análise do Prouni, especificamente. Os trabalhos que abordam as políticas afirmativas a partir do perfil socioeconômico perpassaram análises das seguintes questões: política afirmativa sobre inclusão social que prevê pontuação adicional aos egressos da escola pública nas IES públicas, avaliação de desempenho de bolsistas e análise das contradições entre inclusão/exclusão a partir de tais políticas geradas no espaço acadêmico.

As pesquisas voltadas ao Prouni trazem análises sobre inserção universitária, impacto institucional e social gerado pelo programa e efetividade do programa, a partir da ótica de seus beneficiários (ALMEIDA; ERNICA, 2015; AMARAL; OLIVEIRA, 2011a; FELICETTI; CABRERA; COSTA-MOROSINI, 2014; FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016; GRINER; SAMPAIO; SAMPAIO, 2015; MATOS *et al.*, 2012; AMARAL; OLIVEIRA, 2011b; OLIVEIRA; SILVA, 2017; SANTOS, 2012; SARAIVA; NUNES, 2011; WAINER; MELGUIZO, 2017; WINTHER; GOLGHER, 2010).

A temática “Problematização de equidade no ensino superior” apresenta uma perspectiva crítica e ampliada do processo histórico, social e político de acesso a esse segmento de ensino no país. Contudo, quatro dessas pesquisas (8%) versam sobre a problematização da educação como bem público e como mercadoria, refletida nas

contradições das políticas direcionadas ao ensino superior; cenário de ampliação de acesso e política de inclusão; promoção de equidade e inclusão de segmentos excluídos e processos de inclusão excludente no contexto do capitalismo (BROSTOLIN; CRUZ, 2010; NUNES; NEIRA, 2014; NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007; SOBRINHO, 2010).

Frente ao exposto, em uma perspectiva de articular os estudos categorizados que discutem a equidade no ensino superior e as políticas afirmativas, verificamos que os trabalhos voltados aos aspectos pontuais tendem a uma análise positiva, marcada pelo reconhecimento de avanços em tais ações. Porém, as pesquisas que problematizam questões de ordem histórica, política e social trazem uma análise crítica e apontam limites e contradições no processo de democratização do ensino superior. Para efeito de contextualização da temática da inclusão da pessoa com especificidades no ensino superior, tais estudos podem ser tomados como questões que tangenciam o núcleo da temática, subsidiando, porém, uma perspectiva ampliada de acesso e democratização do espaço acadêmico. Por esse motivo, mesmo não representando a temática mais explorada, são pontuados anteriormente aos temas nucleares subsequentes.

A temática “Condições de acessibilidade” para pessoas com deficiência no ensino superior foi contemplada por uma incidência maior de artigos: 21 (44%). Em linhas gerais, treze artigos analisados nessa categoria temática discutem políticas, dispositivos legais, ações institucionais e produção científica, buscando verificar barreiras e facilitadores do processo de inclusão a partir da visão dos universitários com deficiência, dos serviços de apoio institucionais, coordenadores de cursos, gestores, bem como a partir de análises de pesquisas e indicadores educacionais (CABRAL; MELO, 2017; CALHEIROS; FUMES, 2016; CANTORANI; PILATTI, 2015; CASTRO; ALMEIDA, 2014a; CIANTELLI; LEITE, 2016; PLETSCH; LEITE, 2017; DUARTE *et al.*, 2013; FERNANDES; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2016; FERREIRA, 2007; MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2016a; PEREIRA; BIZELLI; LEITE, 2017; SANTOS *et al.*, 2015; SILVA, 2014; SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

Outros seis artigos especificam o tipo de deficiência tratado. Esses trabalhos discutem os desafios, vivências e estratégias desenvolvidas por universitários com determinadas deficiências para permanecerem no ensino superior e ressaltam a importância de apoios e recursos no atendimento adequado às especificidades apresentadas por estes estudantes. Assim, três pesquisas estão voltadas especificamente à deficiência auditiva (BISOL *et al.*, 2010; MANENTE; RODRIGUES; PALAMIM, 2007; FRANCO, 2009), uma refere-se à deficiência visual (FERNANDES; COSTA, 2015) e duas mencionam as deficiências visual,

física, múltipla e auditiva (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014).

Com relação à “Formação para educação inclusiva”, encontramos quatro trabalhos desenvolvidos (8%). A temática abordada trouxe como foco a formação de professores universitários para atendimento às pessoas com deficiência visual, aspectos da formação e prática de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, a perspectiva de licenciandos em relação à formação para educação inclusiva e a elaboração de um objeto digital de aprendizagem para estudantes com deficiência auditiva (BISOL; VALENTINI, 2012; LACERDA; GURGEL, 2011; OLIVEIRA *et al.*, 2011; REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010).

A abordagem da temática “Concepções dos educadores” sobre inclusão de universitários com deficiência esteve presente em sete trabalhos (15%). Os estudos compreenderam análises das concepções, demandas e temores apontados pelos docentes (e gestores, em um dos artigos) em relação ao processo de formação de estudantes com deficiência, perpassando questões didático-pedagógica, avaliativa e estrutura organizacional. As dificuldades apontadas perpassaram as barreiras pedagógicas, carência de material didático adequado, necessidade de implantação/fortalecimento dos serviços de apoio e sentimento de despreparo vivenciado pelos docentes. Verificou-se, ainda, que as percepções favoráveis estiveram condicionadas por fatores ideológicos e instrumentais e, na perspectiva dos gestores, uma preocupação em atender às demandas legais e políticas (ANTUNES *et al.*, 2013; ÁVILA; TACHIBANA; VAISBERG, 2008; PEREIRA; SANTOS; SILVA, 2011; PIECZKOWSKI, 2016; REGIANI; MÓL, 2013; SILVA; CYMROT; D’ANTINO, 2012; VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2010).

Assim, analisadas de maneira articulada, as pesquisas que trazem como foco as condições de acessibilidade, a formação para educação inclusiva e as concepções dos educadores apontam a necessidade de reconstrução do sistema de ensino superior para superação de barreiras e a necessidade de investimento em ações que possam promover uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva, que problematize o preconceito e favoreça a autonomia e a cidadania.

Ressaltamos, ainda, no contexto das pesquisas referentes à acessibilidade no ensino superior, no que tange ao recorte dos estudos que especificam o tipo de deficiência, a significativa ausência de referência em relação à temática da deficiência intelectual, e mesmo do transtorno global do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades nesse segmento de ensino, dado que tais categorias são igualmente definidas como público alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, a presente revisão bibliográfica nos permite perceber o impacto das políticas de inclusão educacional nas produções de pesquisas na área, encontradas em consulta na base de dados da Scielo. Porém, a fragilidade na produção investigativa abarcando especificidades para além das deficiências física e sensorial, bem como a ausência de referência à inclusão do estudante com sofrimento psíquico no ensino superior, indicam lacunas na produção das referidas temáticas. Tal constatação, deflagrando a invisibilidade dos estudantes com transtorno mental, nos sugere a importância de problematizar o sofrimento psíquico no âmbito da educação, se quisermos construir uma educação verdadeiramente inclusiva. Imperativo que se faz presente, dadas as contradições e imprecisões nos dispositivos legais em relação ao reconhecimento dos estudantes com diagnóstico de psicose como sujeitos de direitos enquanto público-alvo da educação especial, conforme discutiremos em capítulo referente à legislação.

Diante do panorama apresentado pelos estudos que discutem a inclusão no ensino superior, tomamos as questões suscitadas pelo contexto teórico como elementos que potencializam e fazem ecoar, de maneira dialética e reflexiva, os desafios encontrados no contato cotidiano com os estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico que frequentam o ensino superior do IFSULDEMINAS⁴.

A partir de tais reflexões, com base no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, iniciei uma busca motivada pelo desejo de desenvolver um trabalho norteado pelo rompimento com a tradição excludente da educação, comprometido, assim, com a defesa de uma educação voltada para as diferenças e potencializadora de desenvolvimento humano. Para isso, esta pesquisa é norteada pelo seguinte questionamento: *Que significações os estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico do ensino superior atribuem ao processo de inclusão neste segmento de ensino?*

A priori, as hipóteses levantadas seguem no sentido de que os estudantes desconhecem seus direitos legalmente instituídos e os dispositivos institucionais normativos que determinam as práticas pedagógicas inclusivas, vivenciando dificuldades frente à realidade encontrada no contexto acadêmico.

Nesse sentido, a primeira hipótese levantada encontra amparo em estudos que constatarem o pouco conhecimento disponível, no âmbito da universidade, tanto entre os estudantes, quanto entre os educadores, sobre o tema da diversidade e da inclusão – não apenas no que se refere às práticas inclusivas, mas também frente às normas e legislações.

⁴ No sentido de preservar a identidade dos participantes, será resguardada a identificação do Campus onde a pesquisa foi realizada.

Assim, pontua-se que tal desconhecimento, por um lado, possibilita a posição equivocada da universidade de negligenciar seus deveres e, por outro, dificulta a posição dos estudantes com deficiência na defesa de seus direitos (OLIVEIRA *et al.*, 2016; FERNANDES; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2016).

A segunda hipótese refere-se à perspectiva de que os estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico tendem a compartilhar e reproduzir o significado do ensino superior como uma etapa de escolarização em que a permanência depende, exclusivamente, dos esforços individuais de cada um. Tal perspectiva tem como referência a presença de processos formativos pautados em uma lógica de normatização desses sujeitos, com demandas padronizadas, endereçadas ao aluno com deficiência e com sofrimento psíquico sem que as ações compensatórias sejam favorecidas.

Nesse sentido, esta hipótese sustenta-se na defesa de que “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p. 869). Frente a tal perspectiva, os aportes da obra de Vigotski⁵ nos permitem considerar que as consequências da deficiência no processo de aprendizagem dependem de uma complexa articulação de elementos, entre os quais a especificidade qualitativa das relações pedagógicas (das quais o sujeito participa) tem especial relevância (MARTÍNEZ, 2015).

E, como última hipótese, a proximidade relacional estabelecida no processo de formação entre os sujeitos envolvidos, privilegiadamente entre os estudantes e entre estes e os docentes, é fundamental para que se propicie a mediação da relação pedagógica como ação intencional de ressignificação do aluno sobre seu processo de formação, suas perspectivas e aspirações, sem a qual não pode haver educação de qualidade e, sobretudo, não pode haver, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvimento humano. Tal hipótese pauta-se na referência de que a possibilidade de desenvolvimento se constitui no sistema integrador das dimensões cognitivo-intelectual e afetivo-relacional da aprendizagem, processo que possibilita a definição do sentido que a aprendizagem terá para o sujeito singular (ANACHE; MARTÍNEZ, 2011).

Frente a tais perspectivas, este trabalho lança como objetivo geral: analisar as significações da inclusão no ensino superior na perspectiva dos estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico. E como objetivos específicos:

- a) Levantar a perspectiva dos estudantes em relação às condições institucionais referentes ao processo de inclusão;

⁵ Conforme usual na literatura brasileira, utilizei a grafia Vigotski no decorrer do trabalho e referências das obras, à exceção das citações literais, nas quais será preservada a grafia adotada nas indicações bibliográficas.

- b) Compreender a constituição das relações estabelecidas no âmbito da formação que favoreçam o processo de desenvolvimento;
- c) Investigar como a formação no ensino superior impacta o processo de desenvolvimento da autonomia na vida adulta frente às demandas sociais.

A partir do exposto, o estudo em questão apresenta-se mediante a seguinte estrutura de organização: o primeiro capítulo dedica-se à *Fundamentação Teórica*, que se constitui em três tópicos; o primeiro, *Políticas e legislação para inclusão de estudantes com especificidades no ensino superior: texto e contexto*, discute as políticas públicas e legislações a partir de análise crítica de autores que contribuem para a reflexão acerca dos avanços e contradições no que concerne à temática;

O segundo tópico, *Relação Educação e Trabalho e o Processo de (Ex)Inclusão da Pessoa com Deficiência e com sofrimento psíquico*, aborda os condicionantes que engendram o processo histórico da relação educação e trabalho e, discutindo os mecanismos de (ex)inclusão na complexidade do sistema capitalista, problematiza a função social da educação enquanto elemento importante na compreensão do desenvolvimento humano e do processo de inclusão da pessoa com deficiência e com sofrimento psíquico;

Em seu terceiro tópico, *Psicologia Histórico-Cultural: aportes teóricos à defesa de uma educação inclusiva*, apresenta o tecido que se constrói o referencial teórico que sustenta a pesquisa para uma abordagem complexa na defesa da educação inclusiva, marcando conceitos e pressupostos na obra de Vigotski e seus seguidores, como: desenvolvimento humano, funções psicológicas superiores, mediação, significado, sentido, compensação social, superação.

No segundo capítulo, *Considerações Metodológicas*, focaliza-se a base teórico metodológica, fundamentada na epistemologia qualitativa e apresenta-se o delineamento da pesquisa empírica, que contou com a participação de dois estudantes com deficiência cognitiva, um com deficiência visual, um com deficiência auditiva, um com deficiência física, um com deficiência múltipla (visual e cognitiva) e dois com sofrimento psíquico (esquizofrenia). Em seguida, explicitamos a descrição dos procedimentos adotados para a construção das informações por meio de questionário, apresentação de materialidades mediadoras (fotos) e entrevistas, e a fundamentação das análises da informação.

O terceiro capítulo, *Análise e Discussão das Informações*, apresenta os núcleos de significação e os indicadores de análise do estudo: Do legal ao real; Vivências (ex)inclusivas e Do sentido da formação à formação de sentido, que contemplam as significações dos participantes em relação à inclusão no ensino superior.

Por fim, após as considerações finais da pesquisa, são descritas as referências, assim como apresentados os apêndices e anexos utilizados para a construção das informações da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma das principais barreiras ao processo de inclusão está relacionado ao fato de conceber o processo educativo como um processo estandardizado, dirigido a um grupo de alunos, grupo do qual se tem uma representação *a priori* e com o qual se tem de atingir objetivos predeterminados. Os indivíduos que não se comportam em correspondência com o grupo são considerados exceções, as quais, na maioria dos casos, são enxergadas como problemas. Essa representação do processo educativo é, em si mesma, excludente (MARTÍNEZ, 2015, p. 109).

2.1 Políticas e legislações para inclusão de estudantes com especificidades no ensino superior: texto e contexto

Considerando como base ética da equidade a ampla e qualificada escolarização e a consolidação de uma sociedade justa e igualitária, Dias Sobrinho (2010) afirma que todo estado democrático haveria de promover esforços para interromper o círculo da desigualdade social. Contudo, a ação destrutiva contra a força humana de trabalho produz a exclusão do processo produtivo de um contingente enorme de trabalhadores precarizados, dentre eles as pessoas com deficiência e com grave sofrimento psíquico. Dessa forma, trazer à tona o histórico do tratamento concedido pela sociedade a esses sujeitos é fundamental para compreender a maneira como as concepções de deficiência e as causas de sua existência influenciam diretamente a aceitação e a participação dessas pessoas na vida em sociedade.

Nessa perspectiva, Ferrazzo *et al.*, (2015) apresentam a discussão de que as condições de existência das pessoas com deficiência trazem a marca do extermínio, do abandono e da institucionalização ao longo da história. Nas sociedades primitivas, que dependiam do que a natureza lhes proporcionava, as pessoas com deficiência, que representavam alguma dificuldade ao grupo para o deslocamento, eram abandonadas ou exterminadas. Na antiguidade, as crianças filhas dos homens livres (aristocratas ou trabalhadores) que nasciam com deficiência eram submetidas a uma qualificação de sua “monstruosidade”; quanto aos filhos dos escravos, se a deficiência os impedisse de trabalhar, eram eliminados, ou dependiam de esmolas para sobreviver (FERRAZO *et al.*, 2015).

A ascensão da ordem de produção feudal, possibilitou às pessoas com deficiência desenvolverem alguma atividade produtiva familiar, porém aquelas que apresentavam uma deficiência acentuada eram segregadas do convívio social. Já no modo de produção capitalista, aqueles que não se ajustam à lógica do processo produtivo passam a ser considerados como perturbadores da ordem social vigente. Dentre esses, encontram-se as

pessoas com deficiência e os outros “desajustados”, a quem era reservado os asilos, hospícios e manicômios, prática conhecida como institucionalização (FERRAZZO *et al.*, 2015).

Em breve delimitação na construção dos direitos humanos da pessoa com deficiência, Araújo e Ferraz (2010) descrevem quatro estágios de concepção da sociedade em relação a esses sujeitos. Um primeiro estágio de total intolerância, em que as pessoas com deficiência eram consideradas impuras, castigadas pelos deuses. O segundo como o estágio da invisibilidade, no qual ocorria a segregação. O terceiro, vivenciado muito tempo no Brasil, era referente ao assistencialismo, em que o sujeito seria o portador de uma enfermidade e deveria receber assistência enquanto não houvesse a cura de sua doença. E o atual estágio, que tem foco nos direitos humanos e na inclusão da pessoa com deficiência de maneira plena na sociedade. Para os autores, essa fase se caracteriza pelo entendimento de que a deficiência não está mais centrada na pessoa, mas sim na sociedade, que impõe barreiras por ter dificuldade de lidar com a diferença de qualquer ordem que fuja aos padrões vigentes.

Nesse sentido, refletindo sobre os parâmetros que norteiam a definição de anormalidade, divergência, desvio, Amaral (2002) discute o critério ideológico como sendo aquele que estabelece uma comparação entre determinado sujeito (ou grupo) e o “tipo ideal” instituído e sedimentado pela ideologia dominante. A autora pontua que, em nosso contexto, esse tipo ideal é representado por um ser do gênero masculino, branco, jovem, cristão, heterossexual, física e mentalmente saudável e produtivo; também defende que esse é o parâmetro que precisa, invariavelmente, ser problematizado quando falamos de normalidade. Isso porque, a partir da referência desses parâmetros, institui-se a definição de anormalidade, desvio; isto é, ser velho ou criança, mulher, negro, índio, judeu, homossexual, cego, doente mental, desempregado... ou seja, qualquer traço identitário desviante do padrão (AMARAL, 2002).

Assim, a autora ressalta que se desconstruirmos a conotação pejorativa das palavras “anormal”, “desviante”, “divergente” e analisarmos criticamente os parâmetros que as produzem, “[...] podemos nos debruçar sobre uma outra forma de constelação: a da diversidade significativa, livre de conotações patológicas, sejam estas de caráter individual ou social” (AMARAL, 2002, p. 237).

Nessa perspectiva, a proposta de educação inclusiva aponta para um momento crucial de repensar velhos paradigmas na educação e na sociedade, à medida que institui como imperativo políticas e práticas educativas pautadas na democracia, igualdade de direitos e respeito à diversidade humana. O direito fundamental de acesso à educação, garantido constitucionalmente a todos e explicitado nas políticas públicas, traz como eixo principal a

construção de uma sociedade democrática norteada pelos princípios de justiça e igualdade como condição de desenvolvimento humano (SEGALLA, 2012).

Assim, considerando a qualificação escolar como foco privilegiado nas discussões sociais, Gomes (2010, p. 23) afirma: “[...] é o ensino, em seus diferentes níveis, que tem a atribuição de desenvolver ações que possam servir de base para um amplo movimento de inclusão social”. A autora aponta, porém, as contradições desse mesmo processo, tão promissor.

Nesse sentido, baseado na concepção dialética da relação educação e sociedade, Saviani (1999) entende a educação como um instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação social, desde que cumpra sua especificidade – qual seja, a função de socialização do conhecimento. Assim, afirma: “[...] é, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (SAVIANI, 1999, p. 99).

Ao discutirem o contexto histórico de escolarização da população brasileira, Meinerz e Caregnato (2011) pontuam que a partir do início do século XX a escola pública e para todos passa a compor as agendas sociais. As autoras também destacam que no período colonial a ideia de identidade nacional não estava presente (uma vez que os registros não configuravam ainda um ideário de nação independente), e explicitam que somente a partir da década de 1930 a questão da identidade nacional vincula-se aos debates em relação à educação enquanto projeto de nação e de desenvolvimento.

Na análise desse processo, Bittar e Bittar (2012) apresentam a perspectiva de que as mudanças estruturais no Brasil no período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960 incidiram diretamente sobre a construção de um sistema de educação pública. Na esfera política, o período compreende dois processos (a Revolução de 1930 e o golpe de Estado de 1964) e são vinculados à transição de um modelo econômico agrário-exportador para um industrial-urbano. Nesse contexto, ressaltam que as várias reformas educacionais ocorridas nesse período não resolveram o problema secular do analfabetismo e da garantia de no mínimo quatro anos de escolaridade para todas as crianças (BITTAR; BITTAR, 2012).

Assim, a reforma Francisco Campos (1931) instituiu a organização do ensino secundário em dois ciclos: o fundamental de cinco anos e o complementar de dois, mantendo a seletividade e a dicotomia entre ensino profissional e secundário e favorecendo os filhos da elite. O ingresso ao ensino superior guardava correspondência obrigatória com o ensino secundário, enquanto o ensino primário, o curso normal (formação de professores para atuar no primário) e o ensino profissional não foram contemplados. Contudo, a reforma previa a

criação de universidades, organizadas para o desenvolvimento e transmissão da ciência (BITTAR; BITTAR, 2012).

Para Meinerz e Caregnato (2011), com influência nessa reforma, o movimento da Escola Nova – defendendo a educação pública, organizada de forma gratuita e laica – trazia os ideários do liberalismo e do positivismo que embasaram a modernização estatal e educacional. As referidas autoras ressaltam que, nas primeiras décadas do século XX, apesar de não haver escolas para todos e tampouco ensino superior, a concepção de acesso público ampliado vai tomando forma e entra em textos legais. Do mesmo modo, são expressivas as disputas políticas, no período, que polarizavam grupos sociais como os liberais, positivistas e católicos. Em outra perspectiva de análise dos conflitos, posicionava-se o embate entre os interesses públicos e privados de mantenedores da educação formal (MEINERZ; CAREGNATO, 2011).

Num contexto na qual a população não tinha garantido o acesso à escola pública de qualidade pelo desenvolvimentismo industrial e a cidadania populista do pós-1945, o enfrentamento de concepções ideológicas dicotômicas marcam a construção do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1961, resultando em uma negociação que buscou ampliar o acesso à educação e a defesa da escola privada, omitindo a gratuidade do ensino fixada na Constituição de 1946 (MEINERZ; CAREGNATO, 2011); uma lei que não correspondeu ao que se esperava, uma vez que limitava o acesso ao ensino fundamental e não apresentava mecanismos para superar o problema.

Discutindo as mudanças estruturais na história da educação pública brasileira durante o período do regime militar (1964-1985), Bittar e Bittar (2012) trazem a perspectiva de que as duas reformas instituídas pela política educacional da ditadura militar, baseadas no pensamento tecnocrático e autoritário, acentuou o papel da escola como aparelho ideológico do Estado. Isso porque, na lógica que presidia o regime, para a consolidação de uma sociedade urbano-industrial era necessário um mínimo de escolarização. Assim, a primeira reforma foi a universitária, de 1968, inspirada no princípio de organização da universidade norte-americana; essa reforma adequou a universidade ao modelo econômico preconizado pelo regime que, em contexto de repressão política, instituiu o modelo de eficiência e produtividade ao mesmo tempo que exercia o controle sobre as atividades acadêmicas (BITTAR; BITTAR, 2012).

A segunda reforma, instituída pela Lei n. 5.692 de 1971, transforma o antigo primário e o ginásio, ambos de quatro anos, em ensino de primeiro grau, com oito anos de escolarização obrigatória mantida pelo Estado. Essa reforma também confere um caráter de

terminalidade ao segundo grau de ensino, diminuindo a demanda sobre o ensino superior que, ao imprimir o carimbo profissionalizante, representou segundo, Bittar e Bittar (2012), o término do ensino médio de caráter formativo, com base humanística, para se ofertar “uma profissão” como opção aos jovens que não pudessem ingressar na universidade. Assim, o novo caráter que o regime militar pretendeu conferir ao segundo grau de ensino com essa reforma representou uma política educacional de submissão aos interesses ideológicos do capital (BITTAR; BITTAR, 2012).

Para Meinerz e Caregnato (2011) o fim da ditadura e a redemocratização anunciam as transformações do ideário de unidade nacional. Nessa perspectiva, os autores afirmam que a possibilidade de dizer que política e etnicamente somos diferentes significa uma conquista e amadurecimento. A partir da reflexão de que o multiculturalismo e a diversidade cultural passam a ser incorporados como elementos centrais nos desenhos curriculares das novas políticas educacionais e se fazem presentes a partir da Constituição Federal de 1988, as autoras apontam:

A contradição entre a intenção universalista e a prática excludente e desigual, sabemos, persiste ao longo da história e, de maneira especial, na contemporaneidade. Inspirado na nova carta constitucional e nos conceitos contemporâneos relativos à noção de inclusão, ocorre um esforço por reconhecimento da diversidade cultural e da necessidade de políticas compensatórias aos históricos limites de acesso, permanência e qualidade da educação formal no Brasil, sendo constituída uma série de iniciativas políticas e legais que tentam responder a alguns desses problemas (MEINERZ; CAREGNATO, 2011, p. 53).

Nesse contexto, a educação, tomada em sua função social equalizadora, pressupõe a responsabilidade do Estado no que se refere à garantia do direito ao acesso e permanência em todos os níveis de ensino, apresentando, portanto, demanda na elaboração e aplicação das políticas públicas (FONSECA, 2009). Assim, as políticas estão permanentemente em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Este é, especificamente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política – declarações, demandas e expectativas (BALL; MAINARDES, 2011).

Em estudo que discute políticas públicas, Souza (2006) apresenta o entendimento de que as diferentes definições convergem para o campo no qual os confrontos em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, ou seja, os governos. Para a autora, as definições de políticas públicas, em suas diferentes abordagens, apresentam uma visão

holística do tema, e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses são levados em consideração, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores.

Para Miranda (2014), as políticas públicas têm como objetivo a definição e garantia de direitos em prol da sociedade, servindo de instrumentos que, quando efetivados, podem contribuir para a redução das desigualdades sociais. Por sua vez, Souza (2006) resume política pública como:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Assim, após planejamento e formulação, temos como desdobramentos das políticas públicas programas, projetos, bases de dados e pesquisas, assim como muitas vezes, a política pública também requer a aprovação de nova legislação (SOUZA, 2006). Cabe, porém, atentarmos para observação de que:

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Nos anos de 1990, o Brasil acompanha um movimento internacional em que ganham visibilidade políticas destinadas a atender o direito à educação de parcela da sociedade com histórico de exclusão e vulnerabilidade. Assim, amparada por determinações legais, a implantação do direito à igualdade exigia políticas que definissem estratégias e ações de inclusão (MIRANDA, 2014). Exemplo desse processo são as políticas de ação afirmativa, definidas por Oliven (2007, p. 30) como “um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em determinada sociedade, têm sido discriminadas no passado”.

Para Miranda (2014), a análise específica das políticas públicas voltadas à inclusão educacional de pessoas com deficiência é importante porque, por vezes, esses sujeitos perdem visibilidade nas discussões das ações afirmativas, como cotas sociais e raciais no âmbito da universidade. Também nessa perspectiva, Oliveira (2011, p. 33) afirma que:

A política do pluralismo cultural aproxima-se da inclusão ao estabelecer a educação como um direito de todos, mas se afasta quando centraliza o olhar

para a diferença de etnia, classe e gênero, excluindo do debate as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

A reforma educacional na década de 1990 influenciou várias alterações no sistema educacional brasileiro. A questão da inclusão escolar passa a ser uma temática que ganha força no cenário das políticas internacionais e nacionais, porém, inicialmente é dada maior ênfase na regulamentação da inclusão escolar na educação básica. Sobre isso, Santos e Hostins (2015) observam que nesse período ainda eram escassas as diretrizes voltadas à inclusão no ensino superior. Corroborando com tal perspectiva, temos a posição de Moreira (2005, p. 1):

As estatísticas oficiais, os estudos e pesquisas, em sua maioria no Brasil, elucidam acerca da condição desse alunado na educação básica, quase nada se tem sobre essa situação no ensino universitário, o que indica carência de reflexões e, sobretudo, políticas públicas que contemplem ações que avancem para uma educação inclusiva no ensino superior.

Em relação à necessidade de aprofundamento de pesquisas sobre as políticas de inclusão no ensino superior, para Santos e Hostins (2015) é um campo que ainda se considera controverso por comportar interpretações e traduções dessas políticas de forma específica e em alguns pontos divergentes. Além disso, cabe mencionar, quanto à discussão dos movimentos de releituras políticas ocorridas nos micro e macro contextos, o apontamento de que essas releituras não ocorrem em sentido linear, indicando uma dinâmica multidirecional, que se configura pelas influências das políticas globais sobre decisões de âmbitos locais e vice-versa (CABRAL, 2017).

No cenário internacional, as conferências que recebem destaque, dada a incorporação de seus princípios nos sistemas educacionais dos países signatários, são: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, no ano de 1994, em Salamanca, emanando a Declaração de Salamanca; a Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada em Nova York, em 2007; e a Conferência Internacional sobre Educação da UNESCO 2008, em Genebra. As recomendações internacionais foram imperativas para a criação de políticas públicas de inclusão educacional no ordenamento jurídico dos países da América Latina (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Para Laplane e Caiado (2012), a concepção de educação como condição para o desenvolvimento, afirmada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos 1990, é

permeada pela ideia de que a educação deveria formar recursos humanos ou capital humano para o trabalho, justificando a promoção do direito à educação para todos e o investimento em educação. As autoras observam:

Esses conceitos estão presentes de forma explícita no primeiro documento internacional sobre Educação Especial da década: a Declaração de Salamanca (1994), que [...] aponta a necessidade de se preparar os jovens com necessidades educativas especiais para a vida adulta e para serem economicamente ativos (LAPLANE; CAIADO 2012, p. 120).

Essa perspectiva nos remete à teoria do capital humano, a qual partindo do pressuposto de que o componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras, a teoria trouxe a defesa de que países que investissem mais no fator H (capital humano) sairiam da condição de subdesenvolvidos e os indivíduos teriam ascensão social. Para Frigotto (2008), o que essa concepção de natureza humana com igualdade e liberdade individual de escolha (própria do pensamento liberal) mascara é o processo histórico assimétrico que produziu a sociedade de classes. Para o autor, o agravamento da desigualdade no capitalismo contemporâneo vem redefinindo e ressignificando a noção de capital humano. Nesse contexto, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade acabam por atribuir aos indivíduos a responsabilidade por seu desemprego ou subemprego.

No que concerne ao aparato legal referente à inclusão educacional de pessoas com deficiência no âmbito nacional, podemos verificar alguns documentos normativos voltados para educação básica, assim como legislações que perpassam todos os níveis de ensino, as quais apenas mencionaremos para efeito de contextualização dos documentos que normatizam especificamente o ensino superior, foco privilegiado de discussão e análise do presente estudo.

Assim, no campo dos dispositivos legais dirigidos à educação básica, podemos mencionar: a aprovação, no ano de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996b); a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a); o Decreto nº 3.956/ 2001 (BRASIL, 2001b), que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; a lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002a), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; a Portaria nº 2.678/2002 (BRASIL, 2002b), que estabelece espaço na

legislação para a grafia Braille; e o Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

A análise desses documentos aponta para a influência de grupos específicos na legislação para educação especial, indicando a organização de minorias que buscam participar dos debates das políticas para garantir seus direitos. Para Santos e Hostins (2015), como nem sempre esses textos convergem, as políticas para a inclusão escolar apresentam uma diversidade de documentos. Nesse sentido, Mainardes (2006, p. 49) traz a ideia de que “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político”.

No que concerne ao aparato legal referente à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior em âmbito nacional, Moreira, Bolsanello e Seger (2011) consideram a Portaria nº 1.793/94 do Ministério da Educação (MEC) como a primeira iniciativa relacionada ao estudante com necessidades educacionais especiais no ensino superior. O documento refere-se à recomendação de inserção da disciplina “Aspectos Ético-político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas.

O documento seguinte direcionado às pessoas com deficiência no ensino superior foi o Aviso Circular nº 277 do Ministério da Educação (MEC), de 8 maio de 1996. Trata-se de orientação aos reitores das instituições de ensino superior no sentido de se adequarem ao processo de acesso e inclusão de pessoas com necessidades especiais nesse nível de ensino, apontando procedimentos básicos requeridos tanto nos processos seletivos, como na oferta de materiais adaptados (BRASIL, 1996a).

Nesse documento, podemos verificar a referência a vários mecanismos de acessibilidade a serem disponibilizados para pessoas com deficiência visual, auditiva e física. Observa-se, porém, a omissão de referência aos demais públicos alvo da educação especial. Outro ponto a se considerar é a ênfase na garantia de condições para o acesso, evidenciada na preocupação com a acessibilidade no momento de provas e vestibulares. Conforme podemos verificar na forma como o documento é finalizado:

Por oportuno, espero que essa Instituição possa, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos (BRASIL, 1996, p. 1).

Para Santos e Hostins (2015), significa dizer que a política concebia, naquele momento histórico, a pessoa com deficiência como candidato, não como estudante universitário em formação. As autoras discutem, ainda, que o texto além de apontar a permanência de modo subjetivo, deixa obscuro termos como “permanência em certos cursos”.

O Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O referido Decreto determina, em seu artigo 27, que “as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1999).

No ano de 2003, especificamente para o Ensino Superior, é sancionada a Portaria nº 3.284 em 07 de novembro de 2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL, 2003).

Observa-se que o documento de 1999 faz menção à acessibilidade arquitetônica e a diversos recursos de tecnologia assistiva, contemplando as pessoas com deficiência física e sensorial. No entanto, Santos e Hostins (2015) ressaltam que diante das discussões acerca da educação para a diversidade, que pressupõe o direito de todos à educação, ainda encontramos legislações voltadas para o interesse de grupos específicos. As referidas autoras também trazem a reflexão sobre a ausência no texto das condições da inclusão no ensino superior pelo viés pedagógico.

Em 2004, o Decreto nº 5.296/04 passa a regulamentar as Leis nº 10.048/2000, que dispõe sobre a prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098/2002, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Nesse decreto, encontramos a determinação de que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), lançado pelo MEC em 2005, inicialmente teve o objetivo primordial de estimular as instituições federais de ensino superior que organizassem ações inclusivas, e em seguida destinou-se à criação e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IES (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

No ano de 2006, é realizada em Nova York a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009, assumindo status de Emenda Constitucional (BRASIL, 2009a). Define a convenção que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Assim, o documento, ao assumir em seu preâmbulo que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais, desloca o foco da deficiência de um impedimento puramente orgânico e patológico para a existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social (LAPLANE; CAIADO 2012).

No que se refere à educação, o documento defende o direito de garantia de educação para todas as pessoas com deficiência, determinando quanto ao ensino superior que:

[...] os Estados Partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

Com relação ao referido documento, Laplane (2014) problematiza a ressalva presente no artigo 4º ao definir “adaptações razoáveis” como aquelas

[...] modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidade com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2009).

Assim, a autora traz a reflexão de que os direitos são limitados em situações de ressalvas como esta, em que “todo esforço de garantir os direitos é contido e relativizado pela imprecisão dos termos utilizados” (LAPLANE, 2014, p. 195).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007a), no que se refere à Educação Superior, apresenta dentre as ações programáticas, a perspectiva de:

[...] desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnicos-raciais (BRASIL, 2007a, p. 41).

Para Santos e Hostins (2015), embora esse plano faça referência ao acesso e permanência no ensino superior, isso é feito de forma generalista, além de não expressar preocupação com o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, defendendo que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar, Libâneo (2016) argumenta que deixar a escola à margem do sistema escolar pode levar ao reforço da exclusão social. O autor adverte, ainda, para o fato de que “uma política educacional em que o atendimento à diversidade social é posto como objetivo prioritário do sistema educativo põe em segundo lugar o direito ao conhecimento escolar e, com isso, acaba promovendo desigualdade social” (LIBÂNEO, 2016, p. 58).

Ainda em 2007, devido à propagação do ensino superior a distância no país, foi elaborado pelo MEC o documento Referenciais de Qualidade para Ensino Superior a Distância (BRASIL, 2007b). Especificamente com relação à inclusão no ensino superior, o item que trata do atendimento de pessoas com deficiência estabelece que as IES devem “dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência”; e quanto à instalação dos polos:

[...] Dois outros requisitos necessitam ser atendidos. O primeiro diz respeito às condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências, ou seja, deve se atentar para um projeto arquitetônico e pedagógico que ‘garanta acesso, ingresso e permanência dessas pessoas’, acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe servem de apoio, em todos os ambientes de uso coletivo (BRASIL, 2007b).

Em relação ao referido texto, Ball e Mainardes (2011, p. 47) trazem a perspectiva de que:

Há um silêncio surdo no coração desses textos diligentes, abstratos e metódicos. Tanto as pessoas que “fazem” as políticas quanto as confrontadas com elas são deslocadas. Ao lado disso, em muitos estudos sobre “implementação”, as pessoas estão implícitas. Um conjunto de “praticantes” recalcitrantes, conservadores e de mentes estreitas aparecem por mágica.

Nesse sentido, fazendo eco a tais reflexões, aponta-se a manutenção do foco para permanência do estudante restrito aos equipamentos e acessibilidade arquitetônica, omitindo-

se os demais elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, fundamentais para o processo de inclusão. Assim, indaga-se “qual o papel do AEE no Ensino Superior, assim como do docente, dos tutores frente à inclusão nessa modalidade de ensino? Por que essas questões não encontram espaço nos textos da política?” (SANTOS; HOSTINS, 2015, p. 197).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, instituída em 2008, define que a educação especial é entendida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas. No que tange às universidades brasileiras, o documento define ações voltadas à promoção de contextos inclusivos, expressa sob a égide de que:

No Ensino Superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2008, p. 17).

Ao discutirem o documento, Santos e Hostins (2015) apontam a ampliação do texto sobre a permanência no ensino superior, precisamente na referência à acessibilidade aos materiais didáticos, às tecnologias e às atividades de ensino, pesquisa e extensão, inerentes ao ensino superior. As autoras ressaltam que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também expressa preocupação com a formação do professor responsável pelo atendimento educacional especializado, além de definir o público alvo da educação especial como pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SANTOS; HOSTINS, 2015).

No entanto, as autoras apontam a percepção de que, apesar da publicação da referida política, ainda há certa fragilidade nas especificidades voltadas para a inclusão no ensino superior. Ressaltam, nesse contexto, que tais fragilidades persistem mesmo com a publicação do decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (SANTOS; HOSTINS, 2015).

A problematização traz a questão de que o documento é o primeiro que aponta a estrutura dos núcleos de acessibilidade como apoio técnico para o atendimento educacional especializado no ensino superior, porém o direcionamento dessa política para as IES federais é questionado, uma vez que o censo de 2011 indicou um maior número de matrículas de

estudantes público alvo da educação especial nas IES privadas em relação às públicas. Nesse contexto, a questão que se coloca é: “Como se caracteriza então o AEE neste nível de ensino nas IES privadas quando o texto da política faz menção apenas as IES federais”? (SANTOS; HOSTINS, 2015, p. 198).

Nessa perspectiva, Miranda (2014, p. 61) apresenta a reflexão de que “[...] as medidas de apoio devem, portanto, eleger formas de garantir as condições especificadas para proporcionar plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência na instituição de ensino superior para que o sistema educacional seja realmente inclusivo”.

Na sequência do contexto cronológico voltado especificamente ao ensino superior, apresenta-se o Decreto nº 7.611 de 2011, que garante o apoio do governo federal na estruturação dos núcleos de acessibilidade nas IES, e a Resolução CNE/CP 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação (BRASIL, 2015).

Em estudo recente, Bazon, Gomes e Lozano (2015) pontuam que essa Resolução deixa evidente a preocupação de que os cursos de formação de professores estejam voltados aos preceitos da educação inclusiva e oportunizem uma formação no sentido de contribuir para a inclusão escolar na Educação Básica.

Seguindo essa perspectiva, cabe destacar a promulgação, mais recentemente, da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), e a Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, a menção aos documentos representativos das políticas nacionais de educação inclusiva da educação básica e a análise, mais especificamente, do ensino superior nos permite pensar os projetos em disputa na concepção de deficiência vinculada aos interesses de um modelo de sociedade. Todavia, esses elementos presentes nos documentos das políticas educacionais não estão claramente expostos, explícitos e sustentados; precisam ser lidos nas entrelinhas, nos não ditos, nas expressões e nomenclaturas usados e concepções omitidas, nas justificativas técnicas e teóricas que direcionam os projetos educacionais e de formação humana (KUNHEN, 2017). Nesse sentido, discutindo a racionalidade técnico-científica na produção de enunciações que configuram uma “epidemia de nomes impróprios”, Angelucci (2017, p. 169) afirma que “no caso específico da população de pessoas com deficiência ou pessoas usuárias de saúde mental, no Brasil ainda há muito o que se avançar, inclusive no que concerne ao direito ao acesso à educação formal”.

Nessa perspectiva, reafirmando a necessidade de ampla discussão sobre a garantia da permanência com qualidade, Angelucci (2017) pontua a inegável importância do avanço no acesso à escola como condição primordial para a efetivação do direito à educação. Assim, entende que tais avanços, expressos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, derivam da referência da educação como um direito universal e tão fundamental quanto o direito à saúde, não podendo este, portanto, substituir ou mesmo tornar-se condição para o acesso à escola⁶. No entanto, é precisamente nesse ponto que a autora considera a presença de uma contradição no documento citado, que se refere à designação do público-alvo da educação especial (ANGELUCCI, 2017). Assim, a permanência da lógica medicalizante no referido documento expressa-se nas terminologias vinculadas ao campo da saúde, que se mostram inadequadas para definição de aspectos referentes ao processo educativo (SILVA; ANGELUCCI, 2018).

Nesse sentido, Angelucci (2017) argumenta que para além dos nós e controvérsias possíveis (e necessárias) a respeito de cada uma das categorias (deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades) definidas como público-alvo da Educação Especial, importa evidenciar que, consistentes ou não, as três são categorias criadas, constituídas e legitimadas no e pelo campo da saúde. Não são, portanto, construídas pela educação, não foram pensadas por educadores nem concebidas para a organização de processos de ensino e aprendizagem. A autora afirma que “se configuram como categorias extrínsecas aos saberes educacionais, ao mesmo tempo que servem como definidoras da elegibilidade para uma modalidade educacional: a Educação Especial” (ANGELUCCI, 2017, p. 173).

Nesse contexto, a Nota Técnica n. 4/2014 do MEC/SECADI desobriga a presença do laudo médico, orientando que a decisão sobre a compreensão de um estudante como público-alvo da Educação Especial deve se dar a partir de estudo de caso entre coletivo de educadores, podendo se articular aos profissionais de saúde em caráter consultivo. Conforme explicita a nota, “não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico” (BRASIL, 2014). Evidencia-se, ainda assim, o movimento de educadores e gestores no sentido de vincular o ingresso na Educação Especial à avaliação em saúde, mediante apresentação de laudo.

Para Angelucci (2017), esse contexto é esperado,

⁶ Conforme explicitado em Nota Técnica Nº 4/2014/ MEC/SECADI (BRASIL, 2014).

Não porque necessário, previsto legalmente ou adequado pedagogicamente, mas porque a autonomia da escola para decisão sobre a elegibilidade de estudantes encontra um obstáculo: a necessidade de concluir pela condição do(a) estudante, utilizando categorias da saúde (ANGELUCCI, 2017, p. 173).

Em consonância a tal perspectiva, Dolencsko (2018) pontua que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva traz um consistente balizamento histórico, político e legal, apoiado pelos organismos internacionais, para garantir efetivo acesso educacional às pessoas com necessidades educativas especiais. No entanto, para o autor, a Política deixa lacunas e questionamentos a serem discutidos, dentre eles, a efetivação do direito à educação para pessoas com transtornos mentais, assim como a previsão dos recursos educacionais necessários para essa garantia. Salientando a norma jurídica firmada pela Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência de que a educação especial é definida para os alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, o autor entende que “nesse ponto, notamos que as práticas de intervenção do poder revelam a continuidade do caráter segregador, excluindo os sujeitos com transtornos mentais (doença mental)” (DOLENCSCO, 2018, p. 92).

Tal perspectiva, porém, não é um consenso entre os trabalhos que discutem a inclusão educacional de sujeitos com sofrimento psíquico. Dessa forma, alguns estudos apontam o entendimento de que o diagnóstico de psicose compõe a categoria de transtorno global do desenvolvimento (MARCONDES, 2005; RANÑA, 2005) ou mesmo fazem a defesa de que “pode-se entender que, de uma forma geral, na terminologia deficiência, contempla-se e enquadra-se o transtorno mental” (SANCHES; OLIVEIRA, 2011, p. 412). Esse contexto aponta para um espaço interdisciplinar marcado pela dialética exclusão/inclusão em que se expressam tais divergências.

Assim, Araújo e Lotufo Neto (2014) apontam o entendimento de que os transtornos globais do desenvolvimento, que incluíam no DSM IV o autismo, o transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil) e as síndromes de Asperger e Rett, foram absorvidos por um único diagnóstico: transtorno do espectro autista na nova classificação, o DSM-5.

Para Angelucci (2017), opera-se um deslocamento da expressão transtornos globais do desenvolvimento (TGD), uma das categorias nosológicas definidas como público-alvo da educação especial. Assim, a autora pontua o desaparecimento de tal categoria na atual versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5, vigente desde 2013 – e enfatiza que “não se trata de mudança de nomenclatura, mas de exclusão” (ANGELUCCI,

2017, p. 175), surgindo, assim, outra categoria (o transtorno do espectro autista), porém com outra concepção, outro conjunto sintomatológico, outra lógica.

Exemplo claro do anacronismo dos termos e imprecisões nos documentos pode ser percebido na Nota Técnica nº. 15/2015/MEC/SECADI, referente à avaliação técnica do indicador relativo ao cumprimento das metas e estratégias para a efetivação do sistema inclusivo que, ressaltando a incompatibilidade entre o conceito de deficiência utilizado pelo IBGE e o utilizado pelo Censo Escolar/INEP, explicita que este último apresenta a seguinte classificação:

Transtornos globais do desenvolvimento – prejuízo no desenvolvimento da integração social e da comunicação; pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem; naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática; repertório restrito de interesses e atividades; interesse por rotinas e rituais não funcionais. Manifesta-se antes dos 3 anos de idade. Prejuízo no funcionamento ou atraso em pelo menos uma das três áreas: integração social; linguagem para a comunicação social; jogos simbólicos ou imaginativos (BRASIL, 2015).

Quanto ao IBGE, a classificação apresentada define “deficiência mental persistente” como retardo mental causado por lesão ou síndrome irreversível, caracterizada por dificuldades ou limitações intelectuais associadas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: cuidado pessoal, autodeterminação, comunicação, cuidados com a segurança, aprendizagem, lazer, entre outros. Tal classificação destaca que “não foram consideradas deficiências mentais perturbações como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose” (BRASIL, 2015).

Frente ao exposto, o documento orienta que diante da incongruência entre ambas as definições para estimar a população com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, faz-se necessário aproximá-las e, em seguida, explicita que “as pessoas com algum tipo de transtorno global do desenvolvimento são consideradas com deficiência, conforme a lei nº 12.764/2012, que enquadra as pessoas com transtorno do espectro autista como pessoas com deficiência” (BRASIL, 2015). Ora, cabe questionarmos: Que aproximação seria possível entre definições tão díspares?

Nessa perspectiva, defendendo que há muito o que debater sobre tal categoria nosológica, Angelucci (2017) afirma que “afora o anacronismo constitutivo, a categoria transtorno global do desenvolvimento vai criando uma espécie de vida própria na educação,

sem base nesta ou na saúde, passando a constituir-se como mera ideologia” (ANGELUCCI, 2017, p. 175).

Tais dissensos, criados pelas lacunas dos dispositivos normativos (que, como vimos, se configuram numa relação de subordinação da educação ao campo da saúde), se expressam no contexto das IES públicas no que concerne aos critérios de elegibilidade nas políticas afirmativas de reserva de vagas, bem como no entendimento dos Núcleos de Acessibilidade e Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNE's em relação ao público-alvo atendido pelos núcleos.

Assim, em pesquisa sobre atendimento dos Núcleos de Acessibilidade envolvendo 54 universidades federais, Cabral e Melo (2017) apontam o dado de que 39% das instituições atendem somente pessoas com deficiência; 37% atende pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação; 20% atende pessoas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento; 4% atende pessoas com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação. A pesquisa indica, ainda, que 45% das instituições informaram que prestam atendimento a estudantes com esquizofrenia, depressão, transtorno bipolar, síndrome do pânico, síndrome de Touret, transtorno de ansiedade, transtorno desiderativo da infância, e distúrbios da aprendizagem, entre outros.

Realidade que indica a pluralidade no entendimento dos Núcleos em relação às categorias definidas como público-alvo da educação especial nos documentos normativos. Nesse sentido, cabe a reflexão de que a disparidade de entendimento das IES acerca das especificidades que caracterizam o estudante como público-alvo da educação especial não apenas reflete os dissensos dos dispositivos normativos, mas, sobretudo, desfavorece o processo educacional inclusivo.

Nesse sentido, Angelucci (2017) pontua que, comprometidos com o enfrentamento dessa contradição, muitos sistemas de ensino estão produzindo a leitura (com base na nota técnica n. 4/2014) de que a decisão cabe ao conjunto de professores e demais profissionais da educação. Assim, mantendo a coerência com a legitimação de critérios pedagógicos, deslocam-se das categorias biomédicas na busca da compreensão sobre as condições dos estudantes e as barreiras educacionais vividas no sentido de avaliarem se o conjunto de saberes, estratégias e serviços da educação especial pode proporcionar melhores condições para a formação desses sujeitos. Para a autora, é possível perceber que

Não se trata de ampliar o leque de diagnósticos que podem ser atendidos pela Educação Especial, mas de alterar os critérios utilizados para pensar quem se beneficia dessa modalidade. Não se trata de abranger crianças com

dislexia, psicose, TDAH, mas de se reposicionar eticamente na produção de nomes que nos auxiliem a compreender o que se passa com um sujeito e que necessidades suas precisam ser atendidas para que frua um determinado direito (ANGELUCCI, 2017, p. 173).

Dessa forma, frente ao aparato legal que embasa o contexto das políticas de inclusão das pessoas com deficiência e com sofrimento psíquico no ensino superior, as reflexões apresentadas indicam avanços e retrocessos que permeiam o processo entre a formulação e implementação das políticas e a situação real de formação destes universitários. Assim, considerando que, cada vez mais, as políticas, principalmente as que se referem à educação, são pensadas e formuladas em um contexto de capilaridade internacional, regional e local que envolve concepções e interesses muitas vezes não convergentes, podemos verificar o reflexo desse processo nas contradições presentes no campo das políticas de educação inclusiva.

Buscando apoio para análise desse processo, encontramos a seguinte reflexão:

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerências e contraditórios, pragmatismos, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Nesse contexto, podemos constatar, principalmente a partir da década de 1990, inúmeros dispositivos legais que amparam a educação inclusiva no ensino superior brasileiro. Entretanto, a despeito de sua inequívoca necessidade e importância, esse aparato legal, por si só não garante políticas e programas efetivamente inclusivos, uma vez que o quadro político, econômico e social brasileiro aponta para vinculação entre articulações governamentais e organismos internacionais com políticas voltadas à educação superior em que a imposição de padrões comprometidos com a lógica de mercado estão presentes na universidade pública (MOREIRA, 2005).

Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2010) aponta que a democratização da educação superior está para além das medidas de ampliação de matrícula e de inclusão social de sujeitos tradicionalmente excluídos desse segmento de ensino, entre estes, os estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico. Portanto, é imprescindível que lhes sejam asseguradas as condições adequadas de permanência para que possam realizar uma formação de qualidade. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais na perspectiva ampliada do processo de democratização.

Para o autor, as políticas de ampliação da escolaridade e, especialmente, de aumento das matrículas no ensino superior não deveriam ser considerados aspectos importantes simplesmente no que concerne aos interesses econômicos, mas, fundamentalmente, da democratização da sociedade e do princípio de justiça social: “A exclusão escolar, em qualquer etapa, é privação de algumas bases cognitivas, sociais e axiológicas que todo indivíduo necessita para edificar uma existência humanamente significativa na sociedade contemporânea” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226).

Em análise da educação compensatória, que destitui o caráter eminentemente pedagógico das instituições escolares, Saviani (1999) defende a ideia do aprimoramento do ensino pela priorização do conteúdo, uma vez que a especificidade da educação consiste em ser uma prática social voltada ao domínio da cultura, instrumento indispensável à luta contra as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a universidade é, por excelência, lugar do conhecimento; são de sua competência, portanto, a produção científica e a vinculação com as diferentes áreas do saber, como também deve ser lugar privilegiado da pluralidade, da diversidade e do respeito às diferenças (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

2.2 Relação educação e trabalho e o processo de (ex)inclusão da pessoa com especificidades

O estudo acerca da inclusão da pessoa com deficiência e com sofrimento psíquico no contexto educacional do ensino superior nos remete à intensificação do debate em prol da inclusão que vem ocorrendo desde o início do século XXI, suscitando a discussão que perpassa tanto o campo educacional, quanto o discurso social contemporâneo. Essa apropriação desenvolvida no contexto dos interesses do capital tem produzido a ideologia de que os princípios de igualdade e liberdade estão sendo efetivados nesse modelo de sociedade (FERRAZZO *et al.*, 2015).

Para Ferrazzo *et al.*, (2015), a análise das transformações impostas pela reorganização do capital, cujas características foram definidas pelas reformas neoliberais e consolidadas pela reestruturação produtiva, torna-se fundamental para compreensão das mudanças irreversíveis ocorridas nas condições de trabalho, resultando no acirramento da desigualdade substantiva dos que vivem do trabalho.

A caracterização de trabalho como o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas, permite a Saviani (2007) afirmar que a essência do homem é o trabalho. Para o autor, a essência humana não é dada ao homem; não sendo, portanto, uma

dádiva divina ou natural, não é algo que precede a existência do homem. Assim, a essência humana, ao contrário, é produzida pelos próprios homens. Considerando que as bases biológicas não são suficientes para o homem garantir sua existência, ele precisa apropriar-se da cultura existente, transformando a natureza, por meio do trabalho e, desta forma, produz novos instrumentos sociais e culturais (SAVIANI, 2007).

Segundo o autor, tomar a existência humana como um processo histórico significa que

[...] O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

A partir da perspectiva de que a hominização dos seres humanos se deve ao surgimento do trabalho e da sociedade, Leontiev (2004) afirma que o trabalho é desde sua origem mediatizado simultaneamente pelo instrumento e pela sociedade. Assim, agindo sobre a natureza, os movimentos de trabalho dos homens agem igualmente sobre os outros participantes na produção. O que institui nas ações dos homens uma função diretamente produtiva e uma função de comunicação.

Para o autor, a produção da linguagem está em sua origem intrinsecamente ligada à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. Nessa perspectiva, “a consciência só poderia aparecer nas condições de uma ação efetiva da natureza, nas condições de uma atividade de trabalho por meio de instrumento, a qual é ao mesmo tempo a forma prática do conhecimento humano” (LEONTIEV, 2004, p. 94).

Nesse sentido, Saviani (2007) pontua que a relação trabalho-educação se constitui como uma relação de identidade, porém, tal relação muda em decorrência das profundas transformações históricas ocorridas na atividade produtiva. A ruptura da relação de identidade entre trabalho e educação encontra seu marco ainda na antiguidade, com a divisão do trabalho, produzindo uma divisão também nos objetivos da educação. Desenvolveu-se, então, “uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada como educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155). Nesse contexto, o processo de aprofundamento da divisão do trabalho, intimamente relacionado ao surgimento da sociedade de classe, é correlato ao

processo de institucionalização da educação. Esta diferencia-se em educação destinada à classe dominante daquela voltada à classe dominada.

Para Frigotto (2004), a metáfora de Marx de que o alicerce ou “a raiz do homem é o próprio homem” não permite a circunscrição numa perspectiva metafísica nem do homem em geral, nem do trabalho fora das relações sociais. Refere-se, portanto, a um ser histórico que se constitui e se transforma na relação com os outros homens. Nessa perspectiva, o trabalho humano, enquanto atividade consciente, apresenta-se em seu caráter teleológico, e não causal. Comportando, desse modo, opção, escolha e liberdade.

Não se trata, porém, de uma escolha isolada, fora de condições históricas socialmente construídas. Trata-se da célebre tese de Marx de que “os homens fazem a história, mas não em condições escolhidas por eles”. As condições não escolhidas se referem a um conjunto de determinações que produziram uma determinada estrutura e superestrutura social que nos condiciona. Não se trata, porém, de uma estrutura e superestrutura produzidas por uma causalidade relacionada às forças da natureza, mas de um processo teleológico tecido nas relações de força ou de poder entre os próprios seres humanos. Trata-se, pois, de estruturas e determinações socialmente produzidas e, portanto, socialmente passíveis de serem alteradas pela ação consciente dos sujeitos humanos (FRIGOTTO, 2004, p. 63).

Considerando o surgimento do modo de produção capitalista como uma determinação sofrida pela relação trabalho-educação, Saviani (2007) aponta que, nesse momento, a estrutura da sociedade deixa de se estabelecer em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, ou seja, desenvolvidos pelos próprios homens. Torna-se, assim, uma sociedade contratual, baseada no direito positivo e não mais no direito natural. Assim, o domínio de uma cultura intelectual torna-se uma exigência a todos os membros da sociedade, e elege-se a escola como instrumento, por excelência, que viabilizará o acesso a esse tipo de cultura, constituída na forma principal, dominante e generalizada de educação. Para Saviani (2007), é a indústria moderna no contexto da Revolução Industrial que evidenciará essa nova ordem social.

Por sua vez, o surgimento da indústria moderna reduziu a necessidade de qualificação específica, conduzindo a uma crescente simplificação do trabalho viabilizada pela utilização da maquinaria, que passou a executar a maior parte das funções manuais exercidas pelos trabalhadores. Assim, se a máquina possibilitou a materialização das funções intelectuais no processo de produção, legitimou-se na sociedade a escola para o desenvolvimento de tais funções. Esse processo eliminou a exigência de qualificação específica, ao mesmo tempo, em que impôs um patamar mínimo de qualificação geral (SAVIANI, 2007).

Ferrazzo *et al.*, (2015) trazem a perspectiva de que a transferência das funções manuais para as máquinas, estabelecida no final do século XIX com a introdução do modo de produção taylorista/fordista, configurou-se no processo de desumanização do homem em caráter de exploração na produção do seu próprio sustento. Ressaltam, porém, que a invenção da máquina moderna como produção humana, desenvolvida para resolução de determinado problema foi apropriada pelo capital na exploração e intensificação do trabalho disciplinado. Contudo, a intensificação do trabalho pelo modelo toyotista no final do século XX transferiu para as máquinas as operações intelectuais. Assim, enquanto a base eletromecânica exigia uma força de trabalho mediada por habilidades físicas específicas, a base microeletrônica passou a ser mediada por habilidade e conteúdos cognitivos superiores, sem que isso represente, porém, o domínio da produção pelo trabalhador (FERRAZO *et al.*, 2015).

Contribuindo para a reflexão da relação da sociedade contemporânea com o trabalho, Antunes (2004) afirma que vivenciamos a plenitude da “sociedade involucral”, denominação que constitui seu caráter de produtora do descartável e do supérfluo. Assim, a sociedade do consumo destrutivo e supérfluo atua criando necessidades fetichizadas de consumo e, simultaneamente, exclui os que produzem a riqueza social de participarem do universo (seletivo e manipulado) do consumo. Esse movimento destrutivo expressa-se também ao descartar e tornar supérfluo um contingente enorme da força de trabalho humana mundial, em que cerca de um terço da população se encontra em situação de trabalhos parciais, precarizada ou desempregada. Isso se deve ao fato da decrescente necessidade (no mundo industrial e de serviços) do trabalho estável e do crescimento de diversificadas formas de trabalho parcial ou terceirizado (ANTUNES, 2004).

Opondo-se à ideia de fim do trabalho pela via da substituição deste pela ciência, Antunes (2004) defende que o desenvolvimento da ciência se encontra atrelado à base material das relações entre capital e trabalho. Assim, no mundo contemporâneo, o saber científico e o saber laborativo encontram-se intimamente relacionados. Fazendo a defesa de que as máquinas inteligentes não podem extinguir o trabalho vivo, o autor explicita que:

Estabelece-se, então, um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não leva à extinção do trabalho, mas a um processo de retroalimentação que gera a necessidade de encontrar *uma força de trabalho ainda mais complexa, multifacetada, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada*, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico (ANTUNES, 2004, p. 41 – grifos do autor).

Nessa perspectiva, Ferrazzo *et al.*, (2015) afirmam que as mudanças das bases materiais de produção geram a necessidade de reconfiguração do modelo educacional, uma vez que se faz necessário modelar o novo trabalhador para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado. Assim, a escola “constitui-se fórum privilegiado como uma das formas de materialização do processo de produção engendrado” (FERRAZZO *et al.*, 2015, p. 240). Desse modo, o projeto capitalista encontra-se articulado à finalidade do trabalho pedagógico, e esta sua função disciplinadora para a vida social e produtiva, de acordo com as características assumidas pelos processos de produção, em virtude do desenvolvimento das forças produtivas.

Kuenzer (2004) discute a apropriação que a pedagogia toyotista faz (sempre do ponto de vista do capital) das concepções elaboradas pela pedagogia socialista, estabelecendo, assim, uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas. Apropriação que leva à crença de que, a partir das novas demandas do capital no modelo de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas passaram a acolher os interesses dos trabalhadores. Nesse contexto, apontando a insuficiência da ampliação do trabalho dos educadores, a autora defende que este deve ser pautado nas categorias de uma pedagogia emancipatória, no sentido da superação da contradição entre capital e trabalho (KUENZER, 2004). Sob pena de que represente mera “substituição do trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, o qual nem sempre é criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação” (KUENZER, 2004, p. 81).

Kuenzer (2004) contribui para a reflexão de que a pedagogia dominante, alinhada às formas de divisão social do trabalho no taylorismo/fordismo, tinha o compromisso de atender às demandas de educação de trabalhadores e de dirigentes em uma clara definição de demarcação entre as ações intelectuais e instrumentais que determinavam lugares e atribuições de cada um. Assim, a base taylorista/fordista organizou tendências pedagógicas que se alternavam entre a priorização da racionalidade formal e racionalidade técnica, caracterizados sempre pela dissociação entre pensamento e ação.

A partir dos anos de 1990, as transformações impostas ao mundo do trabalho pela globalização da economia, a reestruturação produtiva e a novas formas de relação entre Estado e sociedade civil com o neoliberalismo produzem mudanças radicais em relação às demandas de disciplinamento e, conseqüentemente, às demandas do capitalismo direcionadas à escola; as mudanças do processo de valorização do capital exigiam uma nova pedagogia para um novo tipo de trabalhadores (KUENZER, 2004). Nesse contexto, a flexibilização de

gestão e organização do trabalho levam para escola os novos princípios do toyotismo, encontrando sua melhor expressão na pedagogia das competências. Assim, Kuenzer (2004) adverte para o fato de que

A divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na acumulação flexível. Acirra-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete a um número cada vez menor de trabalhadores, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental, cada vez mais esvaziado de conteúdo (KUENZER, 2004, p. 90).

Ao discutir os desdobramentos das políticas neoliberais na educação, Arce (2001) explicita que a teoria do neoliberalismo elaborada por Hayek em 1941, opondo-se ao Estado de Bem-Estar Social, em sua origem esteve pautada no argumento da incapacidade do ser humano de conhecer tudo e todos e na valorização da particularidade no ato de conhecer – visão que toma o conhecimento como um atributo individual. Essa perspectiva advoga o Estado mínimo para atender os anseios dos indivíduos, sem privá-los de liberdade, postulando o livre mercado, assim como o indivíduo e seu direito à liberdade como produtos espontâneos da civilização (ARCE, 2001).

Assim, a bandeira moral do neoliberalismo traz a ideia de que caso ocorra a desigualdade, esta seria considerada como algo natural, assim como seu oposto também se dá de maneira natural, pois as diferenças individuais dos sujeitos em sociedade os impossibilitam de atingirem fins coletivos. Nessa lógica, é saudável que tenhamos a desigualdade como um processo natural de uma sociedade alicerçada no individualismo. No entanto, as ideias que defendiam o capital baseado na liberdade do indivíduo tiveram espaço somente na década de 70, período da decadência do Estado de Bem-Estar Social e contínuas e graves crises econômicas (ARCE, 2001).

Nesse contexto, Arce (2001) ressalta que o ideário neoliberal apresentava como solução a desativação dos programas sociais públicos, cabendo ao Estado ater-se somente a programas de auxílio à pobreza. Assim, encarada como uma política social, a educação passa a ter importância vital e indispensável à erradicação da pobreza, por ser responsável pela formação do homem neoliberal (competitivo e flexível às exigências impostas pelo mercado). Dessa forma, deixando de ser entendida como um direito, a educação volta-se ao atendimento dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função.

Nesse sentido, a política educacional, na lógica do Estado mínimo, é norteada pela descentralização caracterizada pela inserção da escola no mercado competitivo, enquanto empresa educacional, eximindo o Estado da função de mantenedor. Ao mesmo tempo, mantém o caráter centralizador, cabendo ao governo definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um currículo nacional e estratégias de formação de professores nacionalmente centralizadas. Assim, o Estado minimiza os financiamentos, assumindo ao máximo a definição dos conhecimentos que circulam entre os indivíduos. Nesse contexto, a autora afirma que “não há espaços para incertezas, para crise ou críticas ao uso da racionalidade técnica que se torna o instrumento perfeito para a realização da reforma neoliberal na educação” (ARCE, 2001, p. 259).

Nesse contexto de análise entre trabalho e educação no capitalismo contemporâneo, Gentili (2004) discute a Teoria do Capital Humano, enquadramento teórico que teve origem na segunda metade da década de 1950, e base de sustentação em uma conjuntura de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico. Em sua formulação originária, a teoria do capital humano representou a legitimação “científica” de que o mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva seriam necessariamente a escola e as políticas educacionais. Assim, a democratização dos sistemas educacionais era tomada como poderoso dispositivo institucional de integração social em sentido amplo, perspectiva esta compartilhada tanto pelos grupos dominantes quanto pelas massas (GENTILI, 2004).

Gentili (2004) pontua que a desintegração dessa promessa integradora, marcada pela crise capitalista dos anos de 1970, inaugura a defesa da empregabilidade no discurso de uma nova teoria do capital humano, cujo conteúdo tem se transformado com as mudanças das condições de acumulação do capitalismo globalizado. Nesse sentido, a ideia de empregabilidade permite recuperar a concepção individualista da Teoria do Capital Humano, acabando, porém, com a relação que esta estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social. Assim, na perspectiva do discurso dominante, “empregabilidade” não representa garantia de integração, e sim melhores condições para sobreviver na competitiva luta pelos poucos empregos existentes. Ressaltando que, nessa lógica, reunir condições de empregabilidade não garante inserção no mercado de trabalho, o autor observa:

Fazem parte da empregabilidade conhecimentos vinculados à formação profissional, o capital cultural socialmente reconhecido, além de determinados significados de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos: ser branco, ser

negro, ser imigrante, ser gordo, ser surdo, ser nordestino [...] (GENTILLI, 2004, p. 55).

O referido autor chama atenção para o risco de se assumir a defesa de uma correlação direta entre educação e desenvolvimento econômico, uma vez que tal postulado, desenvolvido pela teoria do capital humano, foi também acolhido por seus críticos, representando, assim, um consenso entre perspectivas divergentes.

Tomando o Brasil como exemplo dessa não correlação direta entre educação e desenvolvimento econômico, Gentilli (2004) pontua que na segunda metade do século XX, o país apresentou um significativo índice de crescimento no volume de riquezas acumuladas, convivendo, no entanto, com altos índices de concentração de renda de poucos e com a pobreza, exclusão e segregação social da grande maioria dos brasileiros. Assim, a complexa e conflitante relação entre o trabalho e a educação no capitalismo contemporâneo evidencia que:

Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais “educados”. “Educados” num sistema escolar pulverizado, segmentado no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania (GENTILLI, 2004, p. 59).

Frente à referência de que a Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, vinculando a escola ao mundo do trabalho, Saviani (2007) aponta que a educação concebida e realizada pela burguesia sobre a base do ensino primário comum representou, na verdade, a divisão dos homens em dois campos: o das profissões manuais, para as quais bastaria uma formação prática reduzida à execução de tarefas delimitadas, sem articulação com o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e o das profissões intelectuais, para as quais se requeria amplo domínio teórico com a finalidade de preparar as elites para desempenhar as funções de controle. Tal separação manifesta-se na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes (SAVIANI, 2007).

Ao trazer a reflexão de que educação de qualidade seria, na perspectiva neoliberal, a que instrumentaliza o indivíduo com conhecimentos e técnicas úteis à prática competitiva individual, Dias Sobrinho (2010) aponta que os mecanismos ideológicos agem intensamente no campo da educação, por ser de alto significado para a propagação e hegemonia do capitalismo em sua atual versão neoliberal. Assim, afirma que a implantação de políticas

focadas e emergenciais não altera o caráter de desigualdade, bem como a diferenciação na distribuição e qualidade do conhecimento cumpre funções distintas na sociedade de classe (DIAS SOBRINHO, 2010).

Com relação à análise de que as práticas instituídas no modo de produção capitalista operam a crescente separação entre trabalhadores e dirigentes, entre trabalho intelectual e trabalho instrumental, Kuenzer (2004) elucida essa questão estabelecendo uma nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação. Para a autora, está em curso um processo que caracteriza como “exclusão includente”, em que são identificadas estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, com direitos garantidos e condições dignas de trabalho, ao mesmo tempo em que são lançadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, porém sob condições precárias.

Encontra-se articulada à esta lógica uma outra equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação. Trata-se da inclusão excludente:

As estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2004, p. 92).

Nessa perspectiva, a relação dialética (estabelecida no modelo toyotista) entre mundo do trabalho e educação pressupõe a lógica da inclusão excludente, fazendo com que a universalização educacional aumente seus índices quantitativos de inclusão a partir de processos educativos esvaziados, em que as estratégias inclusivas buscam ampliar o número de matrículas, produzindo a falsa ideologia neoliberal, através da qual, ao disponibilizar a educação, promove-se a equiparação de oportunidades, sem que as condições materiais de existência sejam consideradas (FERRAZZO *et al.*, 2015).

Libâneo (2016) sinaliza que no contexto da globalização, a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres encontra-se fortemente presente no Brasil. Assim, os documentos oficiais para a escola em nosso país estão voltados a duas estratégias curriculares complementares, subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza. O contexto das políticas de alívio da pobreza está baseado no currículo instrumental ou de resultados imediatos, constituído em um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, referendado à inclusão e ao

atendimento da diversidade social, com objetivo de formar um tipo de cidadania voltado para solidariedade e apaziguamento de conflitos sociais. Não se trata, para Libâneo (2016), de uma escola compromissada a ensinar conhecimentos significativos, voltada ao desenvolvimento e ampliação dos processos psíquicos superiores. Trata-se, isto sim, de uma escola centrada em conhecimentos práticos, instrumentalizando habilidades que propiciem a empregabilidade, ainda que precária, aos que vivem do trabalho.

A crítica que Libâneo (2016) traz refere-se à busca para sustentar uma visão de educação tão ampliada que dilui a especificidade da escola enquanto lugar de escolarização e de desenvolvimento de capacidades intelectuais e de desenvolvimento afetivo e moral. Ao contrário, promove-se uma escola responsabilizada por uma multiplicidade de funções, convertendo-a num lugar desfigurado, indiferenciado, sem identidade, destituído, portanto, de sentido. O autor adverte para o fato de que esse mecanismo de reduzir a escola a ações compensatórias, voltadas para a população pobre, reproduz e amplia a exclusão social. Assim defende que:

A diferença não é uma excepcionalidade, mas sim condição constitutiva de todos os seres humanos e nenhuma ação educativa pode ignorar isso. No entanto, cabe distinguir diversidade social e desigualdade social. A valorização do atendimento à diversidade não pode obscurecer a realidade das desigualdades sociais. Estas não decorrem das diferenças individuais e culturais, sendo fruto da injustiça social. Uma política educacional em que o atendimento à diversidade social é posto como objetivo prioritário do sistema educativo põe em segundo lugar o direito ao conhecimento escolar e, com isso, acaba promovendo desigualdade social (LIBÂNEO, 2016, p. 56).

Kuenzer (2004) aponta que o conjunto de estratégias que apenas conferem “certificação vazia” apresenta-se como modalidade aparente de inclusão, convertendo-se em justificativa, pela incompetência não apenas para a exclusão do mundo do trabalho, mas dos direitos e das formas dignas de existência. Nessa perspectiva, ressalta que através dos processos de inclusão excludente, a educação se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente de que o capital necessita (KUENZER, 2004). Assim, a autora afirma que “a expressão pedagógica deste princípio se dá através da pedagogia das competências com suas categorias” (KUENZER, 2004, p. 93).

Corroborando com esta perspectiva, Feretti (2004) afirma que resumir a educação à dimensão instrumental, com a oferta de cursos imediatistas e qualidade questionável, tem sido favorecido pela utilização do conceito de competência. Nesse sentido, a autora pontua a

crítica de que é interesse do capital conformar sujeitos que aprenderão a valorizar o mérito individual, a flexibilidade e a competição. Valores estes que são apresentados como conquistas individuais dos alunos, atributos que lhes garantirão a empregabilidade, especialmente se associados aos de caráter cognitivo que o modelo de competência se propõe a desenvolver. Assim, o enfoque nas competências tende a valorizar a definição precisa dos saberes a serem ensinados em função de sua aplicabilidade e aferição por meio de práticas demonstráveis.

De maneira diversa dessa concepção de escola e de aprendizagem, reportando-se ao princípio da educação como um bem público, ao rechaçar a ideia de educação como mercadoria, Sobrinho (2010) aponta que a sociedade – polarizada em camadas antagônicas – tende a naturalizar as desigualdades e assimetrias sociais ao tomar os interesses e preceitos dos mais ricos como referência valorativa para toda população, definindo os espaços “naturais” de cada um. O autor aponta a autoexclusão como efeito desse processo, isto é, a internalização, durante a trajetória estudantil dos jovens excluídos dos bens comuns, da ideologia de que é natural que eles se incluam entre os excluídos sociais. Nessa perspectiva, esse tipo de exclusão por dentro do sistema, que não aparece nas estatísticas, está referendada à oferta de ensino de baixa qualidade e à autoexclusão. Wanderley (2001) contribui para a reflexão ao afirmar que a naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma, no contexto da sociedade brasileira, promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto da sociedade quanto do próprio excluído.

Ao trazer a perspectiva de que a contradição entre o trabalho social e as relações sociais do capitalismo tardio amplia a alienação do trabalho e, ao mesmo tempo, produz trabalho fantasmagórico, Frigotto (2004) discute o caráter mistificador das noções de empregabilidade quando confrontadas com a realidade. Para o autor a pesquisa tem a tarefa de “evidenciar como essas noções se articulam à forma que vem assumindo o capitalismo tardio, o qual globaliza a fragmentação e a exclusão das maiorias, e que pretende convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão” (FRIGOTTO, 2004, p. 72).

Propondo a compreensão das configurações das diversas qualidades e dimensões da exclusão, Bader (2001) aponta a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento, destacando também a qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem ela. Dessa forma, excluindo para incluir, a sociedade opera uma transmutação que é condição da desigualdade, implicando o caráter ilusório da inclusão.

Assim, o circuito reprodutivo das atividades econômicas inclui a todos nem sempre de forma digna e decente, produzindo uma inserção da grande maioria da humanidade em condições circunscritas à insuficiência e às privações. Nessa concepção de que em lugar da exclusão o que se tem é a “dialética exclusão/inclusão”, Bader (2001) entende exclusão como descompromisso político com o sofrimento do outro, introduzindo, assim, a ética e a subjetividade na análise da desigualdade.

Nesse contexto, considerar o cenário de significativas mudanças na relação entre capital e trabalho é imprescindível para a contribuição do debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência e da pessoa com sofrimento psíquico no mercado de trabalho. Isso porque as atuais transformações nesse campo têm se caracterizado pela profunda desigualdade na relação do trabalhador com o mercado de trabalho. É, portanto, nesse contexto que precisa ser considerado o novo conceito de pessoa com deficiência e seus reflexos nas ações afirmativas para a inclusão de trabalhadores com deficiência e sofrimento psíquico no mundo de trabalho.

Segundo Leite (2012), o direito da pessoa com deficiência de acesso ao trabalho encontra-se fundamentado, dentre outros, no princípio da isonomia, entendido em sua perspectiva de direito ao acesso de bens e serviços do Estado, bem como à igualdade de oportunidades e de condições reais de vida digna, conectando-se ao ideal de justiça social e atuando como princípio constitucional que impõe uma compensação de desigualdades de oportunidades.

Assim, a inclusão social da pessoa com deficiência ou grave sofrimento psíquico demanda que se considere as peculiaridades que apresentam diante dos demais indivíduos. Nesse contexto, além da proibição genérica contra qualquer espécie de discriminação que atente contra os direitos e liberdades (art. 5º, XLI), a Constituição prevê regras protetivas específicas para as pessoas com deficiência. No que concerne ao campo do trabalho, proíbe qualquer discriminação no tocante a salários e critérios de admissão do trabalhador com deficiência (art. 7º, XXXI).

Leite (2012) assinala que a política de ação afirmativa no campo trabalhista para a pessoa com deficiência está prevista no art. 37, inciso VIII da Constituição, e parte do pressuposto da histórica dificuldade de essas pessoas terem acesso ao emprego, não apenas no setor privado, mas também na esfera da administração pública, por conta do preconceito do qual são vítimas. Destaca também a relevância da proteção jurídica fomentada pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificado no Brasil mediante Decreto n. 186, de 2008, conferindo-lhe *status* de emenda constitucional.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPC) apresenta novo paradigma internacional, reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (CONVENÇÃO, 2008). O documento define em seu artigo 1º:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (CONVENÇÃO, 2008).

Discutindo os elementos importantes que caracterizam o destinatário da norma, sobretudo no âmbito das relações de trabalho, Gugel (2012) pontua que a pessoa com deficiência deve ter impedimentos de longo prazo, enfatizando que a deficiência “deve ser de natureza física, mental (transtornos mentais), intelectual (déficit cognitivo) e sensorial (auditivo e visual), indicando a existência de diversidade na área da deficiência; as barreiras estão no ambiente e obstruem a participação plena e efetiva na sociedade” (GUGEL, 2012, p. 413). Assim, para a referida autora:

A CDPD mantém as mesmas definições para as pessoas com deficiência de natureza física e sensorial. Consolida em seu texto a designação de deficiência de natureza intelectual seguindo as decisões de associações internacionais e da própria agência da Organização Mundial da Saúde e introduz a deficiência de natureza mental que está relacionada à saúde (ou falta dela = doença) mental. A nova concepção de deficiência mental está ligada às funções mentais do corpo e que podem gerar transtornos mentais, exemplo de pessoas que têm esquizofrenia ou depressão, síndrome do pânico, transtorno obsessivo-compulsivo, paranoia, controlados por meio de medicamentos. As pessoas com deficiência de natureza intelectual, antes designadas de deficiência mental, continuam sendo aquelas de comprovado déficit cognitivo porque o seu funcionamento intelectual é significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas (GUGEL, 2012, p. 413).

A autora deixa claro o quanto, no âmbito das relações de trabalho, o aparato normativo no que concerne a garantia de direitos ampara o sujeito com transtorno mental enquanto mandatário de dispositivos jurídicos inclusivos. Nesse contexto, atendendo às demandas trazidas pela Convenção, o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade da UFRJ construiu

um instrumento de identificação das pessoas com deficiência para fins de proteção social no país, o Índice de Funcionalidade Brasileiro (IFBr). Dessa forma, baseado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), o instrumento foi adaptado à política de previdência e possui o potencial de balizamento para a política de ação afirmativa no campo trabalhista. Assim, no anexo 1 da CIF, referente às questões de taxonomia e terminologia, encontramos a definição de que:

Deficiência é uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (**incluindo funções mentais**). Na CIF, o termo anormalidade refere-se estritamente a uma variação significativa das normas estatísticas estabelecidas (i. e. como um desvio de uma média na população obtida usando normas padronizadas de medida) e deve ser utilizado apenas neste sentido (OMS, 2004, p. 187 – grifos nossos).

Nessa perspectiva, com base na CIF, o IFBr explicita que “o termo deficiência mental que engloba, por exemplo, os transtornos de humor, psicoses, fobias, autismo, foi o termo adotado no Índice de Funcionalidade Brasileiro (IFBr), em função de ser essa a nomenclatura utilizada pela Convenção Internacional sobre os Direitos de Pessoa com Deficiência e seu protocolo facultativo” (IFBr, 2012, p. 4).

Compreendendo as ações afirmativas como políticas públicas ou privadas que buscam fazer frente aos afeitos gerados por situação recorrente de discriminação que atinge uma específica minoria, Leite (2012) entende que o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência vem conduzindo à exclusão social e lhes retirando oportunidades de trabalho. Nesse sentido, o autor defende que a política de cotas se justifica como mecanismo de discriminação positiva, fundada nas diferenças que singularizam as pessoas com deficiência.

Em pesquisa referente às cotas em concursos públicos realizados nos anos de 2005, 2006 e 2007, Pagame (2010) verifica o aumento do número de pessoas com deficiência na participação de concurso, porém, sem atingir 1% do total de inscritos. A pesquisa também aponta que os candidatos que se declararam com deficiência teriam poucas chances de aprovação no concurso, se não amparados legalmente pelo regime de cotas.

Ao analisar essa realidade, Leite (2012) sinaliza que “os entraves em estabelecer uma efetiva educação inclusiva capaz de propiciar uma formação intelectual satisfatória se fazem sentir mais adiante quando emergem as desigualdades na disputa pela inserção no mercado de trabalho” (LEITE, 2012, p. 217).

Nesse sentido, frente à perspectiva de que sem acesso aos direitos sociais básicos os direitos de liberdade ficam passíveis de serem violados, Leite (2012) afirma que, em relação

às pessoas com deficiência, essa questão se faz mais presente, porque é necessário referendar o modelo de educação inclusiva como pressuposto para a autonomia do sujeito e inclusão no mercado de trabalho. Assim, o regime de cotas de acesso ao trabalho, enquanto instrumento de ação afirmativa, visa compensar esse processo educacional deficitário em favor de um grupo vulnerável, no sentido de atenuar as desigualdades na competição por espaço no mercado de trabalho.

Contribuindo para a discussão, Cabral (2018) pontua que embora na esfera do trabalho os dispositivos assegurem a reserva de vagas para pessoas com deficiência, o arcabouço legislativo nacional não traz qualquer abordagem, no campo educacional, em matéria de ações afirmativas voltadas a esses sujeitos, sobretudo no nível de ensino superior. Dessa forma, a adoção dessa perspectiva no âmbito da jurisprudência educacional brasileira ocorreu somente em 28 de dezembro de 2016, por meio da Lei nº 13.409/2016, citada em capítulo anterior. Tal relação nos remete também à questão da clareza quanto à inclusão da pessoa com grave sofrimento psíquico nas políticas afirmativas da esfera trabalhista em contraposição aos dissensos e contradições teóricas, políticas e normativas, no que tange a essas políticas voltadas às pessoas com sofrimento psíquico no campo da educação, conforme discutido anteriormente.

Nesse contexto, a indicação do acesso ao trabalho como “um direito fundamental do ser humano, positivado na Constituição brasileira de 1988 que tem como um de seus fundamentos o valor social do trabalho” (ARAÚJO; FERRAZ, 2010, p. 8826) vai ao encontro do entendimento de que o trabalho está posto como direito inalienável da pessoa com deficiência (GUGEL, 2012). Assim, Gugel (2012) indica que a legislação brasileira, especificamente no que diz respeito ao trabalho e emprego, se apresenta consonante ao texto da CDPD, uma vez que adota o modelo de ação afirmativa de reserva de cargos, no âmbito das relações públicas (art. 37, VIII, da Constituição Federal; Lei n. 8.112/90, art. 5º, § 2º) e privada de emprego e trabalho (Lei n. 8.213/91, art. 93).

Leite (2012) esclarece que a Lei n. 7.853/89, que estabelece as diretrizes de uma política nacional de integração social das pessoas com deficiência, não previu o percentual de reserva de vagas, nem tratou da participação das pessoas com deficiência nos concursos públicos; essas nuances ficaram previstas no Decreto n. 3.298/99, que estabelece um percentual mínimo de 5% das vagas ofertadas no concurso público. Tendo natureza de norma geral, por regulamentar a Lei 7.853/89, o Decreto se aplica como regra geral aos concursos públicos federal, estadual e municipal. Logo, respeitado o mínimo de 5% de reserva das vagas, é facultado a cada ente federado estabelecer um percentual máximo. Dessa forma, a

Lei 8.112/90, que institui o regime jurídico dos servidores públicos da União, fixou que serão reservados, no máximo, 20% das vagas abertas no concurso, sendo possível que leis estaduais e municipais fixem limites máximos de vagas em seus concursos.

No que tange à igualdade de condições, observa-se que o candidato poderá requer, segundo prazo previsto no edital, tratamento diferenciado para a realização das provas, informando as condições diferenciadas que necessita (tempo adicional, apoios, adaptação) (GUGEL, 2012). A autora ressalta que a reserva de 5% das vagas ofertadas destina-se aos candidatos classificados com a finalidade de garantir as suas nomeações, considerada a ordem de classificação apresentada nas listas geral e especial. Isto é, a nomeação deverá obedecer a ordem de candidatos sem e com deficiência de forma alternada e proporcional.

Em relação ao estágio probatório, Leite (2012, p. 225) interpreta a lei segundo o entendimento de que “durante o estágio probatório é que será analisada, por equipe multidisciplinar, a compatibilidade entre as atribuições do cargo e a deficiência apresentada pelo candidato”. Neste aspecto, Gugel (2012) apresenta discordância de tal interpretação, ao examinar o art. 20 da Lei n. 8.112/90. Este define que:

Ao entra em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo sujeito a estágio probatório por período de 24 (vinte e quatro) meses, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo, observados os seguintes fatores: I – assiduidade; II - disciplina; III – capacidade de iniciativa; IV – produtividade; V- responsabilidade (BRASIL, 1990).

Assim, Gugel (2012, p. 425) argumenta que “a inclusão da regra em lei visa extirpar as equivocadas concepções de compatibilidade das atribuições do cargo com a deficiência e/ou aptidão plena para o exercício de funções específicas”. A autora ainda destaca a atribuição da equipe multidisciplinar no sentido de dispor de apoio durante o período de estágio, bem como viabilizar as necessárias adaptações para o cumprimento das tarefas inerentes ao cargo.

Araújo e Ferraz (2010) apresentam a perspectiva de que a verificação da capacidade laboral do candidato com deficiência deverá obedecer aos mesmos critérios com que se afere a capacidade dos demais candidatos no momento da atuação profissional no decorrer do estágio probatório. “Nesse período, se realmente com todos os esforços para eliminação de barreiras, o servidor não realizar suas tarefas a contento, poderá ser desligado dos quadros do serviço público, vez que ainda não é estável” (ARAÚJO; FERRAZ, 2010, p. 8855).

No que se refere às empresas do setor privado, a Lei 8.213, de 24 de julho de 1991, define no seu art. 93:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I – até 200 empregados2%;

II – de 201 a 5003%;

III – de 501 a 1.0004%;

IV – de 1.001 em diante5% (BRASIL, 1991).

A referida lei também define que a dispensa do funcionário implicará a contratação de substituto com condições semelhantes. Dessa forma, considerada norma de natureza jurídica de ordem pública, a reserva de vagas em empresas tem o caráter de cumprimento obrigatório e irrestrito. Araújo e Ferraz (2010) apontam que a classe de empresários brasileira questiona a existência de excesso de regulação estatal nas relações de trabalho, sob o argumento de que as contratações compulsórias ameaçam o princípio de livre iniciativa.

Nesse aspecto, sinalizando a relação assimétrica de desigualdade de poder econômico de quem remunera em relação àqueles que sobrevivem do trabalho, os autores fazem a defesa de que fica patente a posição de vulnerabilidade do trabalhador brasileiro, ainda maior do trabalhador com deficiência, frente à histórica relação de discriminação. Nesse sentido, “esta é a característica que propiciou a existência de todo este arcabouço normativo que tenta atenuar a instabilidade e a dificuldade de acesso e manutenção ao emprego” (ARAÚJO; FERRAZ, 2010, p. 8847).

Nessa perspectiva, Gugel (2012, p. 246) afirma que “no âmbito das relações de trabalho são incompatíveis as concepções e exigências de aptidão plena e atribuições compatíveis com a deficiência”. Entendimento justificado pela autora segundo afirmativa de que neste campo se aplicavam as regras obrigatórias ambientais de saúde e segurança, incluída a questão organizacional das atividades, além das regras de acessibilidade, e, no que se refere a adaptação, o novo conceito de adaptação razoável. Nesse sentido, Tunes (2003, p. 6) traz a reflexão de que “se uma pessoa é capaz, como adulto, de cuidar minimamente de sua vida e agir com alguma independência no seu cotidiano, ela está apta para algum trabalho. A questão é se aceitamos isso, adaptamos o trabalho a ela ou se, simplesmente, preferimos excluí-la”.

Em análise de situações de conflitos que dificultam a inserção da pessoa com deficiência no dia a dia das empresas, Araújo e Ferraz (2010) identificam a concepção das empresas sobre a falta de habilidade da pessoa com deficiência na execução de determinadas tarefas, o suposto risco de acidente e a justificativa de ausência de qualificação. Nesse sentido,

os autores ressaltam que a própria falta de oportunidade de trabalho, advinda do preconceito, impede que o trabalhador com deficiência possa desenvolver experiência, o que reforça a fala dos empresários.

Assim, pontuando cada um dos elementos, os autores apresentam a perspectiva de que o primeiro argumento (referente à falta de habilidade) encontra-se, em muitos casos, relacionado aos métodos utilizados pela empresa e ao não cumprimento das adaptações necessárias; o segundo (sobre saúde e segurança) refere-se a uma questão de direitos de todos os trabalhadores, e o risco de acidente está posto para os empregados em geral, não sendo, portanto, uma prerrogativa exclusiva do trabalhador com deficiência; finalmente, sobre o argumento comumente utilizado pelas empresas (a falta de trabalhadores com deficiência que sejam qualificados), os autores pontuam a necessidade de discussão sobre a garantia de acesso e permanência na educação inclusiva de qualidade, em todos os níveis de formação (ARAÚJO; FERRAZ, 2010).

Nessa perspectiva, a exigência de qualificação feita pelo mercado de trabalho – justificativa recorrente da não contratação de pessoas com deficiência – esconde a desigualdade substantiva baseada na expansão do capital. Dessa forma, o discurso hegemônico do capital indica que a inserção do trabalhador está vinculada a sua qualificação. Logo, se o trabalhador não se insere no mercado de trabalho, significa que não se empenhou ou não se qualificou adequadamente, ou seja, o desemprego é culpa do próprio trabalhador. Essa referência às capacidades e competências individuais na aquisição de qualificação para conseguir um espaço no mercado de trabalho está vinculada à promessa do pleno emprego, à qual esconde o desemprego estrutural produzido no contexto da modernização econômica (FERRAZZO *et al.*, 2015).

Frente ao exposto, encontramos a formulação de que a desigualdade da concorrência encontra seu desvelamento ancorado às falhas nos processos educativos voltados para esses sujeitos. Dessa forma, o direito à proteção estatal diferenciada busca considerar as peculiaridades de tais pessoas que, imersas numa sociedade marcadamente excludente, são com frequência prejudicadas nos processos de inserção no mercado de trabalho (LEITE, 2012).

Ferrazzo *et al.*, (2015) expressam a perspectiva de que buscar uma vinculação do trabalho ao processo do conhecimento traz a perspectiva de uma educação voltada aos interesses do trabalhador, não atrelada, portanto, aos interesses do mercado, mas sim referendada a uma formação humanístico-científica. Para tanto, as relações de trabalho precisam ser repensadas, na busca de meios de resistência à imposição da lógica capitalista,

tendo como desafio propiciar acesso ao saber humano sistematizado no sentido de uma perspectiva progressista de educação (FERRAZO *et al.*, 2015). Ao considerar que as condições que prevalecem à lógica do capital têm como essência a exclusão, os autores atentam para a estratégia do movimento de inclusão voltado no sentido ideológico de dissimular a realidade. Defendem, porém, que

As estratégias de luta se potencializam perante o caráter contraditório que emerge da presente crise do capital, a qual, dentro da materialidade histórica, possibilita que seja forjada a emancipação do homem e a reafirmação da superação dessa ordem com vistas à socialização dos meios de produção” (FERRAZZO *et al.*, 2015, p. 252).

Mencionando o processo histórico de exclusão, por diversos motivos, da pessoa com deficiência do mundo do trabalho, Rosetto (2009) pontua o quanto ainda está presente a marca social que estigmatiza esses sujeitos como incapazes, e ressalta: mesmo com diploma do ensino superior e uma legislação protetiva, as pessoas com deficiência encontram inúmeras barreiras no campo profissional. No entanto, a autora constata que “o acesso ao ensino superior está associado à possibilidade de conquistar um emprego formal e exercer uma profissão” (ROSETTO, 2009, p. 204).

Nesse sentido, Moreira (2005) aponta que há pessoas com deficiência que foram e ainda são marcadas pelas categorias da ineficiência, do desvio, do atípico e do improdutivo. A autora assinala que o histórico de exclusão do direito à educação básica restringiu e, na maioria dos casos, inviabilizou o acesso à universidade. Desse modo, constatando as inúmeras dificuldades que a universidade brasileira vem encontrando para efetivar uma educação pautada em critérios inclusivos e democráticos, a autora defende que deve-se considerar a universidade como um espaço que deve ampliar o significado de sua função social e assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades aos que tradicionalmente não fizeram parte de seu alunado (MOREIRA, 2005).

Assim, considerando a disparidade entre o discurso político de educação para todos e o caráter assistencial e filantrópico que historicamente caracterizou a educação das pessoas com deficiência, Moreira (2005) aponta que uma educação inclusiva de qualidade para esses sujeitos ainda está longe de ser atingida, e se faz necessário avançar no sentido de políticas públicas que atendam suas especificidades, articular medidas específicas e ordinárias de atenção à diversidade e propostas de formação inicial e continuada aos docentes que respondam de maneira adequada aos princípios inclusivos.

Para a referida autora, em que pese a importância e necessidade de todo aparato legal para a educação inclusiva no ensino superior brasileiro, vale ressaltar que esse aparato, por si só, não garante a efetivação de tais políticas e programas. Assim, afirma que uma educação que prima pela inclusão deve ter “investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atenta a qualquer forma de discriminação” (MOREIRA, 2005, p. 4).

Nesse contexto, a inclusão no ensino superior é hoje uma realidade para muitos jovens de diversas matrizes socioculturais e que apresentam distintas necessidades; logo, um desafio para a universidade responder à crescente demanda dos estudantes com especificidades de forma adequada. Assim, podemos encontrar referências de estudos que apontam que mesmo sob a égide da bandeira inclusiva, existe hoje um grande hiato entre a realidade vivenciada no contexto da formação acadêmica – em relação à efetivação do acesso e permanência dos estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico – e os preceitos da educação inclusiva. (CASTRO; ALMEIDA, 2014; DUARTE *et al.* 2013; SIQUEIRA; SANTANA, 2010; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2016; VERGARA, 2013; ANGELUCCI, 2013).

Nesse sentido, considerando que se a igualdade de condições de vida para todos deve ser o objetivo de uma sociedade que pretenda ser justa e que, portanto, as condições a serem oferecidas aos indivíduos para atingi-la são distintas, Crochík (2011) aponta que os que têm deficiência precisam de recursos distintos para participarem das atividades escolares e do trabalho:

Não bastam adaptações arquitetônicas e atitudes favoráveis dos que convivem na escola, no trabalho, com as pessoas que têm deficiência, para que essas não sofram preconceito, mas a ausência dessas adaptações e atitudes indica uma negligência, uma indiferença, que já é ofensiva a quem é esquecido; esse tipo de negligência é uma forma de preconceito expressado pela frieza das relações existentes (CROCHÍK, 2011, p. 69).

Frente a tal constatação, aponta-se a defesa de que a inclusão de pessoas com deficiência e com sofrimento psíquico no ensino superior refere-se a tudo o que envolve o sujeito em suas relações cotidianas no processo de formação, sendo indispensável que a universidade ofereça uma educação de qualidade, em cumprimento a um dever do Estado de implementar ações que favoreçam não apenas o ingresso, como a permanência e a saída dos estudantes com especificidades do ensino superior (SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

Dessa forma, a teoria Histórico-Cultural, pautada nas contribuições de Vigotski e seus seguidores, defende que a função precípua da escola é propiciar aos estudantes a apropriação

da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como base para o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral, tornando-os capazes de reorganizar criticamente o contexto social. Assim, considerando a intervenção pedagógica como produtora de avanços que não ocorreriam espontaneamente, as postulações defendidas assentam no entendimento de que a particular importância da instituição escolar se institui na apropriação de conhecimento científico, fundamental na construção dos processos psicológicos dos indivíduos da sociedade (OLIVEIRA, 1992). Vista nesse aspecto, a educação é uma das instâncias mais significativas no que concerne à democratização e promoção da inclusão social, desde que cumpra sua tarefa basilar, isto é, propicie desenvolvimento das funções psicológicas superiores no processo da atividade de aprendizagem dos estudantes.

Essa perspectiva aponta que a pedagogia revolucionária, enquanto pedagogia crítica, não compreende a educação como determinante principal das transformações sociais, mas sim como elemento secundário e determinado. Entretanto, em oposição à concepção crítico-reprodutivista, para a qual a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, defende a relação dialética entre educação e sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, traz em si a possibilidade de influenciar o elemento determinante. Assim, concebe a educação como “elemento ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 75).

Nesse sentido, uma teoria da educação que reconheça criticamente a escola como instrumento de superação da exclusão social pressupõe, a rigor, a luta contra a discriminação, a seletividade e a minimização do ensino das camadas populares. Para Saviani (1999) garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade significa engajar-se na luta contra a desigualdade historicamente constituída. Assim, o autor defende que o papel de uma teoria crítica da educação é substanciar de maneira concreta essa bandeira de luta, sem permitir que ela seja agregada aos interesses dominantes. Salienta ainda que assumir a defesa do aprimoramento do ensino destinado às camadas populares – o que implica exatamente a apropriação de conteúdo – representa lutar contra essa tendência de “aligeiramento” do ensino popular. Dessa forma, explicita que “dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 1999, p. 67).

2.3 Psicologia Histórico-Cultural: aportes teóricos à defesa de uma educação inclusiva

Considerado, desde os anos de 1980, como o pai da corrente histórico-cultural em psicologia e em ciências da educação, Lev Sémionovitch Vigotski (1896-1934) iniciou sua atuação profissional aos 21 anos, após a revolução Russa de 1917. Seu interesse pela psicologia surgiu na escola de formação de professores, onde atuou como docente e desenvolveu seus primeiros trabalhos experimentais sobre os processos de ensino e sobre as capacidades das crianças com deficiência intelectual (ROSSETTO, 2009). Domínios estes que permanecem no centro das preocupações científicas de Vigotski no transcorrer de toda sua obra (FRIEDRICH, 2011).

O campo de interesse de Vigotski – permeado pela arte, pela literatura, pela semiótica e pela filosofia – contribuiu para sua visão ampliada das questões psicológicas, incorporando as perspectivas dessas áreas de conhecimento. Dessa forma, a ruptura com o estabelecido, com o estereótipo de sistema fechado e fixado é uma característica presente em toda a sua obra (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006).

Geraldi, Fichtner e Benites (2006) pontuam que o compromisso em produzir uma ciência relevante para a educação prática e para a prática médica de reabilitação levou Vigotski a desenvolver um trabalho teórico aplicado a um contexto social a partir de uma abordagem sempre relacionada a uma prática social. Nesse sentido, a relação com as práticas sociais seria o motivo da interdisciplinaridade da abordagem de Vigotski, conduzindo-o ao enfrentamento com o campo da complexidade. Assim, afirmam que “entre as muitas questões do momento social vivido por Vigotski estava a tentativa de eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que desenvolvessem as potencialidades de cada criança e de cada jovem” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 13).

Segundo Friedrich (2011), ao se interessar pelos processos mentais e pelo funcionamento da psique, Vigotski engajou-se no estudo do desenvolvimento humano, particularmente da criança com deficiência, e na discussão sobre a crise que se estabelecia na psicologia. Abordando os problemas epistemológicos e filosóficos em sua obra “A significação histórica da crise em psicologia” (1927), Vigotski participa de um debate que se desenvolveu nessa época, analisando o quadro de fragmentação das correntes existentes da psicologia.

Para Vigotski, a crise com a qual a psicologia dos anos de 1920 se confronta nessa época decorre do fato de que se pode encontrar pelo menos três abstrações primárias que servem de base para uma corrente psicológica determinada. Friedrich (2011) pontua que a obra de Vigotski denuncia a coexistência (comumente não articulada) de vários sistemas ou concepções no quadro da psicologia.

A autora complementa ainda que a crise da psicologia, caracterizada por perspectivas dicotômicas de concepção do desenvolvimento humano, representava três objetos de estudos propostos por três correntes teóricas distintas: o consciente pela psicologia introspectiva, o comportamento pelo behaviorismo e o inconsciente pela psicanálise (FRIEDRICH, 2011). Assim, Vigotski questiona a filosofia do conhecimento que fundamenta as três correntes de sua época e que, para Friedrich (2011), constitui, ainda hoje, a base que sustenta inúmeras concepções da psicologia e das ciências da educação.

Nessa perspectiva, tendo como projeto principal a construção de um novo paradigma de compreensão do sujeito (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006) a reflexão de Vigotski “sobre o que seria uma nova ciência psicológica gera as bases para a estruturação do método da psicologia histórico-cultural: o materialismo dialético” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 356). Para Sirgado (2000), podemos encontrar no Manuscrito a definição do lugar de onde Vigotski fala e a matriz que toma como referência em suas análises, isto é, o materialismo histórico e dialético.

Sirgado (2000) ainda aponta que a nota de Vigotski sobre o significado do termo “história” apoia-se na concepção de Marx e Engels de materialismo, no que concerne ao caráter histórico, e de dialética, tomada em sua perspectiva materialista. Explicitando, portanto, que “é o caráter histórico que define o materialismo de Marx e Engels e é o caráter materialista que define sua dialética” (SIRGADO, 2000, p. 49). Assim, contribuindo para a discussão acerca do ordenamento filosófico dos pressupostos fundamentais da obra de Marx e Engels no campo da educação, Silva (2015, p. 53) traz a reflexão de que “a própria educação, portanto, só pode ser tomada em consideração por Marx e Engels a partir da *práxis* e não da elaboração de reflexões filosóficas gerais e abstratas sobre a educação”.

Para Cole e Scribner (2000), o materialismo histórico – com influência fundamental no pensamento de Vigotski – traz a concepção de que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana”. Afirmando o pioneirismo de Vigotski em tentar correlacionar essa proposta geral às questões psicológicas concretas, Cole e Scribner (2000) pontuam que, nesse esforço, Vigotski elaborou de maneira criativa os postulados de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo. Tal perspectiva dialética explicitada por Vigotski traz o apontamento de que:

O signo localizado fora do organismo, assim como o instrumento, está separado do indivíduo e consiste, em essência, num órgão da sociedade ou

num meio social. Ademais, poderíamos dizer que todas as formas superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Frente a essa perspectiva, Facci (2015) traz a contribuição de que o materialismo histórico e dialético constrói uma concepção de sociedade em que esta tem sido criada pelo homem no mesmo movimento que tem criado o próprio homem, não como uma força externa, e que por imposição das circunstâncias o homem deva se adaptar, porque este é, ao mesmo tempo, produto e produtor da sociedade; nessa perspectiva, sujeito e objeto das relações sociais.

Com base no materialismo histórico e dialético, a Psicologia Histórico-Cultural compreende as relações dialéticas do desenvolvimento humano como um processo dinâmico da relação natureza/cultura que fundamenta a análise das funções elementares (naturais) e das funções superiores (culturais) (SIRGADO, 2000). Nessa perspectiva, a realidade (material) é transformada historicamente pelo sujeito (histórico), que ao transformá-la, ao mesmo tempo, é transformado por essa realidade (dialética). Assim, o enfoque histórico-cultural do psiquismo humano desenvolvido por Vigotski encontra sua origem no pensamento dialético (MARTÍNEZ, 2005).

Discutindo a teoria de Vigotski, Gomes e Souza (2016, p. 149) afirmam que “o autor evidenciou a indissolúvel unidade entre atividade individual, externa e interna, e atividade social (ou coletiva), postulando a dinâmica de internalização como processo de transmutação dos processos interpsíquicos em processos intrapsíquicos”. Assim, contrapondo-se aos dualismos mente/corpo, social/individual, razão/emoção – que para Vigotski produzia a forma equivocada de se acessar o humano por caminhos opostos –, o autor contribui com uma nova concepção de desenvolvimento humano ao propor que o ser humano fosse estudado em sua totalidade, a partir da centralidade da relação social dialética e de interdependência em sua constituição (SOUZA; ANDRADA, 2013).

Miranda (2006) contribui para a reflexão pautada na perspectiva de que Vigotski buscava:

A construção de uma nova psicologia com bases Marxistas e resultante da síntese das abordagens predominantes naquele tempo: psicologia como ciência natural (que buscava explicar os processos psicológicos elementares – reflexos, reações automáticas, associações simples) e psicologia como ciência mental (que buscava entender os processos psicológicos superiores – ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa,

pensamento abstrato, comportamento intencional) (MIRANDA, 2006, p. 224).

Considerando a visão de que é o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das demais concepções psicológicas e confere às ideias do autor um caráter inovador ainda nos dias atuais, Sirgado (2000) pontua que Vigotski – ao buscar compreender o desenvolvimento humano na sua integralidade – dedicou suas pesquisas não apenas ao desenvolvimento da infância à idade adulta do sujeito, como também voltou seu interesse ao desenvolvimento da espécie humana de maneira geral. Assim, a concepção de desenvolvimento humano para Vigotski encontra-se articulada no plano da ontogênese (desenvolvimento do indivíduo, processo evolutivo do elementar ao superior) e no plano da filogênese (evolução do homem enquanto ser humano). Dessa forma, “a história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético” (SIRGADO, 2000, p. 51).

O enfoque histórico-cultural traz a perspectiva de estudar o ser humano em sua totalidade, tomando como primordial a relação social dialética e de interdependência na constituição do sujeito. Assim, Vigotski inicia a postulação de uma psicologia com preceitos baseados na ética vinculada ao modo de agir humano que envolve a superação, a cooperação e a emancipação pautadas em princípios do marxismo e influenciado por outras obras da filosofia, especialmente a de Espinosa (SOUZA; ANDRADA, 2013).

Nessa perspectiva, defendendo a tese da positividade epistemológica das emoções, Sawaia (2000) afirma que Vigotski produz uma revolução ontológica e epistemológica na psicologia da época, conferindo à teoria das emoções lugar de alicerce em sua obra. Ao teorizar sobre emoção, Vigotski estaria preocupado em superar as cisões produzidas pela epistemologia dualista da Psicologia, que separa mente de corpo e intelecto de emoção. Nesse sentido, a Psicologia Geral proposta por Vigotski toma a emoção como base da construção do conhecimento (SAWAIA, 2000).

A autora pontua que a teoria das emoções, desenvolvida por Vigotski, está diretamente vinculada à filosofia de Espinosa. Assim, “a concepção monista do referido filósofo constitui o referencial epistemológico e ontológico junto com a dialética de Hegel do modelo de Psicologia Geral que ele pretende esboçar e das críticas que faz às PsicoLOGIAS da época” (SAWAIA, 2000, p. 5).

Silva e Gomes (2017), analisando a dinâmica dos afetos na perspectiva filosófica de Espinosa, afirmam que a imanência é o conceito no qual é fundada a ética em Espinosa. Nesta perspectiva, em oposição à transcendência, os seres humanos⁷ se constituem por meio dos encontros que estabelecem e são estabelecidos no real. Nessa perspectiva, não há uma hierarquização entre mente e corpo – uma vez que são produzidos pela mesma substância –, apenas se expressam de maneira diferente.

Concebida como um produto das modificações causadas pelos encontros estabelecidos entre os indivíduos e o mundo, a consciência em Espinosa é o resultado dessas modificações no corpo, ou seja, a captação de uma parte ínfima do todo, de uma pequena parte da realidade (SILVA; GOMES, 2017). Nesse sentido, Friedrich (2011) lembra que para Vigotski a percepção e o conhecimento do mundo são sempre trabalhados pelo psiquismo, e o que se apresenta imediatamente ao pesquisador é apenas essa parte selecionada, parte finita da série psíquica.

Assim, ressaltando o caráter ativo da mente, Silva e Gomes (2017, p. 123) afirmam que “é por meio dos encontros que se amplia a capacidade de pensar e de se movimentar; a cada encontro estabelecido, mais o corpo se afeta e produz novas imagens, logo, amplia sua consciência frente ao mundo/realidade”. Nessa perspectiva, as referidas autoras nos ajudam a pensar que uma constituição sócio-histórica se estabelece no dinamismo da interação entre o eu e o social. Desse modo, “o agir, o pensar e o sentir de cada homem trazem consigo reflexos dessa relação sócio-histórica em que estão imersos” (SILVA; GOMES, 2017, p. 126). Ao conceber a emoção como questão epistemológica e ontológica central na teoria de Vigotski permeando toda sua obra, Sawaia (2000) considera que para analisar a teoria das emoções em Vigotski é preciso mediá-la pela filosofia de Espinosa.

Dessa forma, consideramos que a Psicologia Histórico Cultural, postulada por Lev Semenovitch Vigotski, oferece significativa contribuição ao contexto educativo, uma vez que, a partir de sua concepção de desenvolvimento humano, privilegia o social, o coletivo, como espaço de constituição e desenvolvimento do sujeito. Na abordagem dessa perspectiva teórica, o social é fonte de desenvolvimento na medida em que promove “os modos de ser e agir do sujeito, que no processo de apropriação os converte em seus próprios modos de ser e agir. É essa dinâmica, que assume a perspectiva dialética, que faz da escola lugar da maior relevância na promoção do desenvolvimento do sujeito” (SOUZA, 2016, p. 13).

⁷ Entendidos pelo filósofo como modos finitos, os seres humanos são expressos pela substância (Deus) como modos de pensar (mente) e modos de agir (corpo).

Com base no materialismo histórico e dialético, Vigotski postula os fundamentos da evolução do psiquismo, abordando o desenvolvimento humano a partir da fase mais elementar da estrutura psíquica, da ordem do biológico. Tais estruturas psíquicas primitivas, quando em interação com os elementos da cultura, evoluem mediadas pela atividade prática do sujeito, passando ao que Vigotski denomina Funções Psicológicas Superiores. Assim, quando mediadas, as funções psicológicas passam de natural a cultural (SOUZA; ANDRADA, 2013).

Ao postular que pensamento, sentimento, percepção e vivência humanos (definidos como Funções Psicológicas Superiores) têm uma qualidade social irreduzível, Vigotski defende a tese de que é nas interações entre os seres humanos que se desenvolve a qualidade social e de que os meios como instrumentos materiais e psíquicos de uma cultura constituem seu potencial e sua dinâmica somente nas suas interações sociais (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006).

Assim, estabelecendo a relação entre Funções Psicológicas Elementares (FPE) e Funções Psicológicas Superiores (FPS), Vigotski propõe uma via de superação do dualismo (natureza/cultura). No entanto, “as funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana” (SIRGADO, 2000, p. 51).

O que caracteriza o centro de interesse da psicologia de Vigotski e determina suas questões de pesquisa é o controle artificial dos fenômenos psíquicos naturais produzido e desenvolvido pelo homem com o auxílio dos instrumentos psicológicos; segundo sua teoria, é esse controle que constitui a essência do processo de desenvolvimento. Assim, encontramos a afirmação de que “quando um homem (o eu) utiliza um instrumento psicológico, ele transforma seus processos psíquicos em uma atividade mediatizante e também é tanto sujeito quanto objeto dessa atividade” (FRIEDRICH, 2011, s/p).

Friedrich (2011) ressalta que o modo como o sujeito utiliza o instrumento psicológico e sua procedência estabelece as bases para o entendimento de sua natureza sócio-histórica. Isso é resumido por Vigotski na lei geral do desenvolvimento cultural das funções psíquicas:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2003, p. 14).

Para González Rey (2004), o caráter cultural, fortemente marcado nos trabalhos de Vigotski, foi assumido pela ênfase na mediação dos signos no desenvolvimento das funções psíquicas, articulando com a cultura uma nova concepção da psique. O autor afirma que Vigotski “situa a psique a partir da condição cultural do homem, em um processo progressivo que começa com o conceito de função psíquica superior e alcança seu momento mais elevado com o conceito de sentido, desenvolvido na última parte de sua obra” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 5).

Discutindo a concepção de Funções Psicológicas Superiores, Souza e Andrada (2013) esclarecem que a mediação dos signos é condição para as conexões entre as diferentes FPS; porém, para que a mediação dos signos possa provocar relações e nexos entre as funções é necessário que ela tenha um significado para o sujeito. “Desta perspectiva, quem faz a mediação é o próprio sujeito e não o outro, ainda que pela via do outro” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 358).

As autoras apontam, na perspectiva da teoria de Vigotski, a fala como pedra fundamental para o desenvolvimento da consciência, que pela mediação da cultura favorece apropriação do externo e promove apropriação de si mesmo. Ressaltam ainda a arte como outra forma de acessar os sentidos e significados dos sujeitos como via de promoção de sua tomada de consciência e transformação (SOUZA; ANDRADA, 2013).

Nesse contexto, a Psicologia Histórico-Cultural postula uma teoria de desenvolvimento humano pautada na perspectiva de que a essência da vida humana é cultural. Dessa forma, a constituição humana se dá por duas séries de funções: as naturais, da ordem do biológico; e as culturais, regidas por determinações históricas. Assim, o ser humano, ao nascer, é dotado de funções psicológicas elementares que no processo do desenvolvimento se transformam em funções psicológicas superiores, que são especificamente humanas. Nessa perspectiva, ao estabelecer a importância das interações sociais para o processo de desenvolvimento do sujeito, Vigotski desenvolve não apenas o processo de internalização mas também trabalha com a categoria de mediação como condição fundamental para o desenvolvimento humano (ROSSETTO, 2009).

Assim, “a atuação do outro, ou seja, a mediação feita por outra pessoa é elemento essencial na relação entre a cultura e a criança no que tange à apreensão de conceitos e na internalização de processos interpsicológicos” (ROSSETTO, 2009, p. 41). Mencionando a articulação entre os instrumentos físicos ou materiais e os instrumentos psicológicos, Rossetto (2009) ressalta que Vigotski conferiu aos sistemas de signos (como a linguagem, por exemplo) o lugar de mediadores da ação humana por excelência. Nessa perspectiva,

“considera-se que as características da espécie são transmitidas por herança genética, mas as características do gênero humano não, por possuírem uma objetividade histórica e social” (FACCI, 2015, p. 95).

Corroborando com a ideia de que o conceito de mediação é princípio basilar para compreensão da aquisição das formas superiores de desenvolvimento – propriedades tipicamente humanas –, Miranda (2005) reforça que os elementos mediadores da relação do homem com o mundo físico e social são de naturezas distintas e dizem respeito ao uso de instrumentos e signos. Aponta, ainda, que o uso dos signos (instrumentos especificamente humanos) produz novas relações com o ambiente, assim como transforma o próprio comportamento humano. Nessa concepção:

O indivíduo adquire independência em relação ao ambiente imediato, faz referência a objetos e fatos ausentes. Signos são mediadores de natureza psicológica, que auxiliam o desenvolvimento de tarefas que exigem atenção ou memória, uma vez que podem interpretar ou (re)apresentar dados da realidade, referindo-se a elementos ausentes. Trata-se na concepção de Vygotsky de “instrumentos psicológicos” que favorecem os processos psicológicos, incidindo sobre pessoas (MIRANDA, 2005, p. 18).

Segundo Aguiar e Ozella (2006), a categoria de mediação permite romper as dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo, significado/sentido na medida em que possibilita uma análise das determinações num processo dialético, no qual estas são entendidas como elementos constitutivos do sujeito. Nessa perspectiva, o homem é entendido como ser social e singular, sínteses de múltiplas determinações, constituindo sua singularidade, nas relações com o social (universal), por intermédio das relações sociais (particularidades/circunstâncias específicas). Os autores ressaltam que não tendo apenas a função de ligar a singularidade e a universalidade, a categoria mediação é, primordialmente, o centro organizador objetivo dessa relação. Assim, “subjetividade e objetividade, externo e interno não podem ser vistos numa relação dicotômica e imediata, mas como elemento que, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, possibilitando um a existência do outro numa relação de mediação” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

Gomes e Souza (2016) contribuem com a perspectiva de que a dinâmica de internalização postulada por Vigotski como processo de conversão dos processos intersíquicos em processos intrapsíquicos explicita a evidente unidade entre atividade individual (externa e interna) e atividade social (ou coletiva). As autoras ressaltam que por meio da apropriação dos signos, que são para Vigotski os mediadores semióticos das relações

dos homens com a cultura, se dá o processo de internalização, constituinte do desenvolvimento psíquico. Assim “a mediação é interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (GOMES; SOUZA, 2016, p. 150).

Afirmando a importância fundamental da categoria de mediação no processo de apropriação dos bens culturais e, conseqüentemente, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Facci (2015) contribui para a discussão ao explicitar que a mediação se refere à relação entre o imediato e o mediato. Assim, é pela mediação que se torna possível superar o imediato.

Para Sirgado (2000), a criação dos mediadores semióticos é o evento determinante da história humana, uma vez que esses operam nas relações dos homens com o mundo físico e social: “Instalando-se nos espaços dos sistemas de sinalização natural, estes mediadores os tornam espaços representacionais, de modo que emerge um mundo novo, o mundo simbólico ou da significação” (SIGARDO, 2000, p. 59). Nesse sentido, o autor pontua que é a significação que imprime ao social sua condição humana.

Encontramos em Aguiar e Ozella (2006) o entendimento de destaque da relação pensamento-linguagem como questão preliminar para a discussão dos sentidos e significados. Considerando a linguagem como instrumento fundamental na constituição humana, os autores afirmam que a compreensão do pensamento, entendido sempre como emocionado, pressupõe a análise de seu processo, que se expressa na palavra com significado.

Dessa forma, podemos encontrar nas palavras de Vigotski a relação da fala como expressão do psiquismo:

Encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. [...] A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior (VIGOTSKI, 2010, p. 398 – grifo do autor).

Segundo Vigotski (2010), o significado da palavra é uma generalização ou conceito e toda formação de conceito é um ato genuíno de pensamento. Em seguida, Vigotski (2010) defende a mutabilidade do significado da palavra; portanto, os significados das palavras se desenvolvem. São tomados, então, como produções históricas e sociais. Assim, considerando o caráter dinâmico da realidade, Miranda (2005) afirma que os significados estão em

constante transformação, submetidos às mudanças em decorrência dos costumes de determinado grupo cultural e linguístico. Dessa forma, para a autora “é um equívoco considerar os significados desprovidos de movimento e de vida” (MIRANDA, 2005, p. 24).

Lembrando que na perspectiva de Vigotski pensamento e linguagem não apresentam um vínculo primário no ponto de partida do desenvolvimento – assim como a conexão entre os referidos processos configura-se como condição para o próprio desenvolvimento –, Martins (2011) aponta que a palavra se constitui enquanto fenômeno verbal e intelectual na medida em que unifica em si as demandas funcionais, tanto da linguagem como do pensamento. Assim, a autora ressalta que para Vigotski apenas os estudos acerca dos significados das palavras poderiam lançar luz à compreensão das complexas relações que se estabelecem, ao longo do desenvolvimento, entre os processos.

Mencionando estudos de Luria, a autora refere-se à distinção de dois componentes funcionais na palavra: sua “representação material” e sua “significação”:

A representação material compreende a função primária da palavra graças a qual ela passa a indicar dado objetivo e representar a imagem mental que dele se constrói. Segundo o autor essa função possui enorme importância psicológica ao permitir aos seres humanos se libertarem das relações imediatas com o meio e, conseqüentemente, operarem objetos que não se fazem sensorialmente presentes na medida em que a palavra adquire possibilidade de suscitá-los. Em unidade com a representação material se desenvolve a função simbólica da palavra, a quem compete analisar os objetos, distinguir suas características essenciais e instituindo-os como integrantes de dadas categorias. Como tal, nela radica a abstração e a generalização (MARTINS, 2011, p. 137).

Nessa perspectiva, Miranda (2005) ressalta que a relação mediada por signos transpõe a necessidade de contato com os próprios objetos, ou seja, as representações mentais substituem a interação com o mundo real. Assim, a autora sustenta que pode-se depreender que a condição de operar com signos é resultante de um processo complexo de evolução psicológica que se caracteriza por transformações qualitativas. A autora afirma que o uso de significados compartilhados permite o ordenamento do real por meio da linguagem, ampliando sua função de comunicação e de pensamento generalizante, e explicita:

Para Vygotsky, a linguagem como sistema de signos representa a transformação, ou seja, é responsável, na filogênese, pela passagem do ser humano do reino do biológico para o do sócio-histórico. Na ontogênese, pensamento e linguagem têm origens diferentes (fase pré-linguística do pensamento e fase pré-intelectual da linguagem) que, num determinado momento, unem-se dialeticamente (por volta dos dois anos), dando origem

ao pensamento verbal e a linguagem racional. Com eles o funcionamento psicológico torna-se, conseqüentemente, mais sofisticado (MIRANDA, 2005, p. 23).

Para Aguiar e Ozella (2006) a condição para discutir as categorias de significado e sentido é compreendê-los como forjados pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Portanto, afirmando que os significados constituem o ponto de partida, os autores pontuam que “sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e de interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentidos” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Nessa perspectiva, uma peculiaridade semântica da linguagem interior que Vigotski aponta como fundamental é o predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado. Assim, o autor expressa “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas de estabilidades variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (VIGOTSKI, 2010, p. 465). Dessa forma, encontramos esse aspecto pontuado na afirmação de Miranda (2005), de que “a mediação sempre se dá em um contexto de relações entre os homens que tentam alcançar significados compartilhados para sentidos pessoais” (MIRANDA, 2005, p. 21).

Entendendo o processo de significação como a dialética que configura a relação entre sentidos e significados construídos pelo sujeito frente à realidade na qual atua, Aguiar e Ozella (2015) pontuam que para podermos nos apropriar das significações, é necessário apreender não sua unilateralidade, mas suas relações, qualidades, contradições, ou seja, as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento.

Nesse sentido, Souza e Andrada (2013) nos dizem que os sentidos que o sujeito atribui a algo é uma forma de revelação de seus afetos, uma vez que para a compreensão do pensamento do outro, fundamental se faz compreender suas motivações, não sendo, portanto, suficiente o entendimento de sua fala e de seu significado compartilhado. Assim, encontramos em Sawaia (2000) a contribuição de que, tomada por Vigotski como base do pensamento, a emoção é causa incorporada como consequência. Para a autora essa reflexão embasa a ideia de Vigotski de que o sentido da palavra muda com o motivo, levando-o a afirmação de que necessário se faz penetrar nos motivos do interlocutor para alcançar a verdadeira compreensão dos sentidos da palavra e do pensamento. A autora pontua que esse motivo, denominado por

Vigotski algumas vezes de “subtexto”, constitui a base afetivo-volitivo da palavra e do pensamento (SAWAIA, 2000).

Tomando a questão das relações sociais como eixo no estudo do desenvolvimento humano, a perspectiva histórico-cultural traz a concepção de que a maneira como os homens se relacionam com a natureza e entre si depende dos modos de produção e das condições de acesso aos bens produzidos (SIRGADO, 2000). Disso decorre o entendimento de que em Vigotski as funções psicológicas superiores têm uma qualidade social irreduzível, isto é, ficam registradas na história dos homens e são objetivadas em produtos e processos pelas mediações das quais eles participam (FACCI; BARROCO; LEONARDO, 2009).

A partir da concepção de que as funções psicológicas superiores se constituem por meio das atividades humanas no contexto cultural, a deficiência e o sofrimento psíquico, na perspectiva histórico-cultural, são entendidos mediante as demandas de uma produção social, e o sujeito é considerado na sua singularidade. Assim, para Anache e Martínez (2011, p. 44), “ênfatar o social no processo de construção da deficiência não significa negá-la, mas entendê-la como um fenômeno que precisa ser enfrentado por todos”. Nessa perspectiva,

Examinada de um ponto de vista antipsicométrico, a terapêutica do atraso não deverá basear-se na exclusão – suspensos e reclusão em classe diferenciais ou escolas especiais –, mas sobre a prevenção, por um lado (por exemplo no caso de carências no desenvolvimento de linguagem), e por outro sobre a modificação dos programas escolares e dos métodos de formação dos docentes, para facilitar ao estudante o desenvolvimento de um papel “criativo” (CECCHINI, 2003, s/p).

Assim, os pressupostos estabelecidos pela teoria da Psicologia Histórico-Cultural apresentam fundamental importância na consideração da temática desenvolvida no presente estudo, especificamente no que tange as significativas contribuições de Vigotski que apontam subsídios para o processo de desenvolvimento das pessoas com especificidades. Nesse contexto, dedicado ao campo denominado em sua época de “defectologia”⁸ (estudo de pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento), Vigotski (1983) em “Fundamentos de Defectologia”, obra que abrange trabalhos de 1924 a 1931, trata principalmente dos processos de indivíduos (referindo-se com maior frequência à infância) com deficiência intelectual, sensorial (auditiva e visual) e deficiência múltipla, incluindo análises relativas às condições como transtornos emocionais e de conduta.

⁸ Em razão de os textos de Vigotski terem sido produzidos nas décadas de 20 e 30 do século passado, os termos utilizados em sua obra eram “defectologia”, “defeito”, “anormal”. Assim, verificamos em alguns autores, a referência em relação a terminologia utilizada por Vigotski na época.

Para Souza e Andrada (2013), considerar os preceitos éticos de superação, cooperação e emancipação postulados pela abordagem histórico-cultural é fundamental para a compreensão da teoria do desenvolvimento humano de Vigotski. Vistos como campo indispensável para formulação de um modelo amplo de compreensão dos processos humanos, os estudos de Vigotski acerca da criança com deficiência, segundo Góes (2002), podem ser analisados em vinculação de interesse com outros trabalhos, apontando a investigação da defectologia como parte de um projeto maior do autor para a elaboração de uma teoria geral do desenvolvimento humano. Assim, a defesa de que “a superação viabilizada pela cooperação levaria a emancipação como conquista da liberdade de pensamento e ação exercida no coletivo, com o coletivo e pelo coletivo” (SOUZA; ANDRADA 2013, p. 357) está posta como premissa da teoria geral do desenvolvimento humano e base na investigação comparativa do desenvolvimento atípico.

Nesse contexto, afirmando que o estudo comparativo da criança tem como pedra angular o reconhecimento de leis comuns na esfera do desenvolvimento normal e atípico, Vigotski (1983) pontua que as regularidades comuns a ambas as esferas têm em um e outro caso sua expressão concreta peculiar. Assim, no desenvolvimento normal essas regularidades se realizam dentro de um conjunto determinado de condições, e no desenvolvimento atípico essas mesmas regularidades, que se realizam dentro de um conjunto de condições distintas, adquirem uma manifestação qualitativamente peculiar, específica – não podendo, portanto, ser vista como uma cópia do desenvolvimento típico da criança. Por isso, na investigação comparativa que o autor realizar na referida obra, o ponto de partida são as leis comuns do desenvolvimento infantil, para em seguida estudar a peculiaridade no que concerne à criança com desenvolvimento atípico (VIGOTSKI, 1983).

Assim, partindo da tese de que o processo de desenvolvimento das funções superiores tem sua origem no social, Vigotski (1983) traça o curso de sua investigação sobre a coletividade como fator de desenvolvimento da criança com deficiência. Nessa perspectiva, a afirmação da conduta coletiva – vivenciada na colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam, ou seja, a defesa de que da experiência social nascem as funções superiores da atividade intelectual – leva Vigotski (1983) a postular que seguir a transformação das formas coletivas de colaboração em formas individuais da conduta da criança significa compreender o princípio formativo das funções psíquicas superiores em seu devir.

Nesse aspecto, Vigotski (1983) parte da premissa de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se manifesta como função de desenvolvimento da conduta coletiva e da lei de transferência das formas sociais de conduta à esfera da adaptação

individual para estabelecer a elaboração teórica. Isso permite o autor compreender o desenvolvimento completo e incompleto das funções psicológicas superiores da criança com deficiência. Para tanto, postula que enquanto o desenvolvimento incompleto das funções elementares vincula-se diretamente à esfera orgânica da deficiência (deficiência primária), o desenvolvimento incompleto das funções superiores na criança com deficiência surge, comumente, como um fenômeno suplementar (deficiência secundária). Nesse campo, Vigotski (1983) ressalta que a capacidade de discernir o que é de ordem primária do que é secundário no desenvolvimento atípico é uma condição indispensável para a correta abordagem teórica da questão, assim como para as consequentes ações práticas.

Nesse sentido, contrariando os postulados de sua época, para os quais as funções superiores se apresentavam inacessíveis à criança com deficiência, implicando ações pedagógicas voltadas às funções elementares, Vigotski (1983) formula a perspectiva de que a dialética do desenvolvimento e educação da criança com deficiência consiste, entre outros elementos, em que não se realizam por via direta, e sim indireta. Nessa perspectiva, as funções superiores constituem o campo que admite em maior medida a atenuação das consequências da deficiência primária e se apresenta mais suscetível à influência educativa. Disso resulta, em essência, que o desenvolvimento incompleto dos processos superiores não está vinculado à deficiência de modo primário, mas secundariamente, sendo, portanto, o lugar em que devem incidir todos os investimentos da educação (VIGOTSKI, 1983).

Esse processo é explicitado por Vigotski (1983) a partir do entendimento de que a raiz de determinada deficiência produz particularidades na criança que dificultam o típico desenvolvimento da comunicação coletiva, da colaboração e interação da criança com as pessoas que a rodeiam. O distanciamento da coletividade, a dificuldade de desenvolvimento social determina, por sua vez, o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, que no desenvolvimento típico surgem de maneira direta na atividade coletiva da criança. Assim, a investigação em pauta conduz Vigotski (1983) à conclusão fundamental de que as dificuldades que a criança com deficiência experimenta na atividade coletiva constituem a causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores. Disso decorre a defesa de que frente à ineficiência da luta contra a deficiência e suas consequências diretas no campo biológico, temos, inversamente, em nossas mãos a legítima, frutífera e promissora luta contra as deficiências na atividade coletiva.

Discutindo acerca da dinâmica do caráter infantil, Vigotski (1983) se opõe à concepção teórica estática do caráter que diferenciava dois grandes biótipos, para os quais, nos diversos graus de combinação, se forma uma série de matizes normais de temperamento:

o tipo de caráter esquizotímico e o ciclótico; para o autor, ambos estão ligados às enfermidades psíquicas da esquizofrenia e psicose maníaco-depressiva.

Em relação à questão, advertindo para o perigo de vinculação aos sistemas “estigmas” rígidos – que a partir do ponto de vista estático, mostram-se impotentes para resolver a questão do desenvolvimento e limitados a constatar, reunir, generalizar e classificar –, Vigotski (1983) afirma que compreender o caráter dinamicamente significa traduzi-lo à linguagem das relações no ambiente social, compreendê-lo em luta pela superação dos obstáculos, na lógica interna de seu desenvolvimento.

Dessa forma, partindo do entendimento de que o desenvolvimento dos processos superiores não está condicionado pelo defeito de modo primário, mas sim secundário, Vigotski (2011) defende uma reavaliação radical do olhar tradicional sobre a educação da criança com desenvolvimento atípico, que partia da concepção de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento, o qual era caracterizado pelo ângulo da perda de determinada função. Assim, pontuando que “toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à criança normal” (VIGOTSKI, 1983, p. 869), o autor propõe substituir essa compreensão por outra que possa examinar a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência, partindo da compreensão de que o defeito exerce uma dupla influencia em seu desenvolvimento:

Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. [...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Com base em tais formulações, ao discutirem a diferença proposta por Vigotski entre o defeito primário e o secundário, Anache e Martínez (2011) pontuam que o autor define o primário como de origem biológica e o secundário sendo constituído na relação social. Assim, as referidas autoras ressaltam que a deficiência, seja em que grau for, poderá ser geradora de possibilidades ou limitações, e argumentam que o trabalho está em evitar que o defeito primário se constitua em defeitos secundários.

Ao considerar crianças com diferentes especificidades, Vigotski rejeita a caracterização descritiva e quantitativa, baseando suas premissas em um enfoque qualitativo, voltado à organização peculiar de suas funções e condutas. Nesse sentido, Rossetto (2009) afirma que, para Vigotski, em oposição às concepções de sua época, a deficiência não se constitui somente em insuficiência, debilidade, mas pode vir a se tornar uma fonte de força e capacidade, podendo estimular a compensação das dificuldades e barreiras sociais.

Tal perspectiva é explicitada na obra de Vigotski (1983) a partir do entendimento de que simultaneamente com a deficiência orgânica estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, isto é, na ausência de determinadas funções, se fazem presentes as possibilidades compensatórias para superação da deficiência; premissa que embasa a defesa de que são, precisamente, tais tendências que devem ser incluídas no processo educacional da pessoa com deficiência como sua força motriz. Assim, o autor afirma que “el defecto no sólo una debilidad, sino también una fuerza” (VIGOTSKI, 1983, p. 48).

A partir dos significativos aportes da obra de Vigotski, em relação a temática da educação inclusiva, Martínez (2015) aponta:

[...] Reconhecemos que o defeito é um elemento que participa da constituição subjetiva do sujeito que o possui. No entanto, a forma em que o defeito se subjetiviza é altamente diferenciada em virtude dos contextos sociais e dos sistemas relacionais nos quais o defeito é vivenciado e significado (MARTÍNEZ, 2015, p. 113).

Considerando o fato de que Vigotski dedicou parte significativa de sua obra à educação de pessoas com deficiência, Rossetto (2009) aponta que o autor:

Opunha-se às ideias de biologizar as concepções existentes sobre o desenvolvimento de crianças deficientes, enfatizava que a deficiência não se caracterizava somente pelo caráter biológico, mas principalmente pelo caráter social. Por meio da teorização do desenvolvimento psíquico, fazia a defesa de que, no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis que no desenvolvimento das crianças em geral. Desse modo, não fazia distinção entre o quadro evolutivo da criança “normal” e o quadro da criança com deficiência, reafirmando a necessidade de uma mesma escola para todas as crianças (ROSSETTO, 2009, p. 30).

Argumentando que as leis gerais do desenvolvimento psíquico são as mesmas para todos os sujeitos, independente de apresentarem ou não qualquer característica distintiva, Vigotski (1983) ressalta, no entanto, a importância de se considerar as peculiaridades na organização sociopsicológica da pessoa com deficiência, bem como os caminhos alternativos

e recursos especiais que seu desenvolvimento requer. Assim, afirma que na compensação no processo de desenvolvimento, a pessoa com deficiência pode atingir o mesmo que consegue a pessoa sem deficiência, mas vai alcançar de um modo distinto, por um caminho distinto, com outros meios.

Tal perspectiva pauta-se na permissão de que a deficiência orgânica no homem nunca se manifesta diretamente na personalidade, dado que o olho e ouvido, por exemplo, não são apenas órgãos físicos para o ser humano como também órgãos sociais, já que a relação entre o homem e o mundo é mediada pelo social (VIGOTSKI, 1983). Nesse sentido, considerando que não existe uma comunicação pura, associal e direta entre o homem e o mundo, a falta de um órgão sensorial, por exemplo, implica a perda de importantes funções sociais. Entendimento que faz com que Vigotski (1983) defenda a formulação e compreensão das questões relacionadas à deficiência como um problema social; antes relegado a segundo plano, para o autor esse problema é, em essência, fundamental e prioritário.

Dessa forma, referindo-se ao desenvolvimento de crianças com deficiência visual e auditiva, Vigotski (1983) ressalta que elas são capazes de reproduzir toda gama de conduta humana (ou seja, da vida ativa), e que a particularidade de sua educação reside na substituição de uma via por outra, exatamente, para formar os vínculos condicionados. Logo, o tato no sistema de conduta da pessoa com deficiência visual, e a visão na deficiência auditiva devem propiciar tais vínculos com o ambiente, e disso resulta sua riqueza funcional, adquirida na experiência social.

Por essa razão, a questão compensatória – entendida como instância primordial da formação da pessoa com deficiência – vincula o funcionamento desse sujeito às condições concretas vivenciadas na coletividade social, que podem favorecer o desenvolvimento ou se mostrarem empobrecidas. Nesse contexto, entende-se que não é o déficit em si que traça o destino do sujeito: este é constituído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação vivenciadas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são proporcionadas (GÓES, 2002).

Assim, tal perspectiva aponta para o entendimento de que frente à especificidade nas formas sociais de conduta produzida pela deficiência, as modificações do sistema de reações adaptativas ao meio se manifestam, primordialmente, na reestruturação e substituição dos vínculos e condições sociais que se realizam no processo normal da conduta. Concepção que leva Vigotski (1983) a afirmar que “absolutamente todas las peculiaridades psicológicas del niño deficiente tienen en su base un núcleo no biológico, sino social” (VIGOTSKI, 1983, p. 80-81)

Nessa perspectiva, sem reduzir o ser humano às determinações sociais, Vigotski considera as características orgânicas, enfatizando que a gênese de sua constituição é histórico-cultural (ROSSETTO, 2009). Rossetto (2009) pontua que em Vigotski “a constituição do sujeito passa pelo significado que o outro dá às ações que esse sujeito estabelece, mas, além disso, o próprio significado que o outro dá a essas ações é produto de todo um processo histórico e cultural” (ROSSETTO, 2009, p. 39). Nesse sentido, ressalta que Vigotski preocupava-se com o ser humano que estava por trás do rótulo de deficiência e com as consequências sociais advindas dessa condição.

Tais ideias são presentes na obra do autor a partir da prospecção de que provavelmente a superação da deficiência pela humanidade ocorrerá antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. Assim, afirmando que a deficiência é um conceito social, Vigotski (1983) pontua que a cegueira em si, por exemplo, não é uma deficiência, uma carência ou enfermidade; no entanto, passa a ser somente em determinadas condições sociais de existência do cego, sendo um signo da deficiência entre sua conduta e a conduta dos outros. Nesse sentido, explicita que “las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el próprio defecto” (VIGOTSKI, 1983, p. 93).

Nessa perspectiva, o autor assume a defesa de que a educação baseada nos métodos de compensação social da deficiência orgânica é o único caminho cientificamente válido para o enfrentamento da questão. Assim, ressaltando a necessidade de caminhos alternativos e recursos especiais para a educação da criança com deficiência, Vigotski (1983) afirma que o ensino especial deve incorporar-se como parte componente da educação social. Para tanto, o autor explicita que “no debemos olvidar que es preciso educar no a um ciego, sino ante todo a um niño” (VIGOTSKI, 1983, p. 81).

Considerando o referencial teórico da Psicologia Histórico-cultural – especificamente os estudos de Vigotski no campo da defectologia, base de sustentação do presente estudo –, no que concerne ao desenvolvimento de estudantes com especificidades na idade adulta, período de vida em que se encontram os participantes da pesquisa, vale ressaltar que o campo geral da psicologia do desenvolvimento (e a educação) se apropria desse referencial com base em estudos primordialmente focados no desenvolvimento infanto-juvenil. Disso decorre a referência de que pouco se tem de material investigativo relacionado ao desenvolvimento na vida adulta.

Diante do modo peculiar como os sujeitos (com ou sem deficiência) se constituem a partir das leis gerais do desenvolvimento psíquico postuladas por Vigotski, Oliveira (2005) pontua que tradicionalmente a Psicologia tem compreendido, de maneira equivocada, a idade

adulta como um período da vida estável e com ausência de mudança na constituição psíquica. No entanto, tomando essa fase como substantiva do desenvolvimento, a autora enfatiza a importância dos fatores culturais na definição das características da vida adulta. Nesse sentido, exemplifica a identidade profissional e a formação da própria família como papéis, atividades e relações identificadas, cultural e socialmente, como de grande relevância nesse momento da vida.

Nessa direção, no que concerne à construção de conhecimento e de aprendizagem, a referida autora ressalta a falta de exploração investigativa desses processos na idade adulta em relação aos estudos referentes às fases da infância e adolescência. Contudo, considerando algumas características da fase adulta, Oliveira (2005) destaca que, pela história de vida mais longa e provavelmente mais complexa, o adulto traz consigo uma gama de experiências, conhecimentos e reflexões sobre o outro e sobre si mesmo. Nesse contexto, no que tange aos processos de aprendizagem, tais peculiaridades da etapa de vida do adulto propiciam que ele desenvolva diferentes habilidades e dificuldades e, comparado à criança, “maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2005, p. 61).

Nessa perspectiva, situando o potencial transformador das intervenções educativas na idade adulta a partir da premissa de que não é qualquer aprendizagem que poderá potencializar o desenvolvimento intelectual do adulto, Oliveira (2004) pontua que diferentemente da criança, o adulto organiza intencional e conscientemente seu pensamento e essa característica o impulsiona em seu processo de aprendizagem. Aspecto que traz implicações para o trabalho docente com o estudante adulto, tomado nessa perspectiva como “um sujeito historicizado em sua forma de ser e estar no mundo, com ou sem deficiência, que transforma as relações sociais que estabelece com seus pares e é transformado por elas” (OLIVEIRA, 2014, p. 53).

Ao propor a superação da noção de pessoa com deficiência em referência ao pressuposto da normalidade, Vigotski analisa o aspecto qualitativo da deficiência, investigando o modo como o funcionamento psíquico se organiza nessa condição. Nessa perspectiva, Nuernberg (2008) aponta que Vigotski inclinava-se para a noção da diversidade humana, afirmando que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência. Para Nuernberg (2008), esse princípio associado à distinção entre a deficiência primária, de ordem orgânica e a deficiência secundária, que engloba as consequências psicossociais da deficiência, assim como o princípio da compensação social das limitações orgânicas e

funcionais como via alternativa de desenvolvimento são as principais contribuições de Vigotski no campo da defectologia.

Assim, Nuernberg (2008) pontua que esses princípios fundamentam as críticas veementes de Vigotski em relação as formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com especificidades, afirmando que

Com base em uma noção estática e reificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Contribuindo para a reflexão, Tunes (2003) pontua que na concepção dos cientistas naturalistas as diferenças na constituição biológica são tomadas como uma barreira socialmente intransponível, produzindo a exclusão da pessoa das atividades cuja realização é dificultada. Processo este que ao mesmo tempo em que justifica a exclusão, amplifica o potencial desta como barreira, exatamente porque a própria exclusão se constitui como elemento limitador ao desenvolvimento intelectual, o que Nuernberg (2008) chama de “círculo vicioso”.

Nessa direção, Anache e Martínez (2011) trazem a reflexão de que a deficiência é concebida como condição do aluno, deixando de ser discutido, portanto, o sistema educativo que não dá conta dos processos de ensino requeridos, mantendo-se, assim, práticas padronizadas que guardam estreita relação com a visão classificatória e continuam perseguindo a homogeneização. As autoras ressaltam que tal concepção tende a reduzir a pessoa à sua especificidade, que passa a ser vista como um problema e não como um desafio a ser enfrentado no âmbito do coletivo, isto é, deixa em segundo plano as mudanças significativas de concepções, valores, crenças e estratégias educativas e pedagógicas que precisam ser operadas para uma real inclusão.

Dessa forma, defendendo que seja um equívoco a tentativa de padronizar um tipo específico de comportamento para um determinado tipo de deficiência, as autoras afirmam que “as reações frente à deficiência dependem não só das capacidades individuais do sujeito, mas também do que representa para seu âmbito familiar, escolar e social no sentido mais amplo” (ANACHE; MARTINEZ, 2011, p. 47).

Considerando o fato de que no espaço social como a escola os mecanismos de exclusão, que se fazem ainda fortemente presentes, são produzidos na atitude de discriminação pela diferença do sujeito, a questão do preconceito tem sido evidenciada como elemento que, configurado no plano social ou individual, pode representar um obstáculo ao processo de inclusão (MATÍNEZ, 2015).

Discutindo preconceito e inclusão, Crochík (2011) pontua que o fenômeno do preconceito não deve ser reduzido às determinações psíquicas, sendo necessário para compreendê-lo marcar suas entranhas históricas. Assim, frente a defesa da convivência entre as minorias e os que são julgados como pertencentes à maioria, o preconceito se interpõe como um dos obstáculos ao movimento de inclusão.

Nessa perspectiva, encontramos a reflexão de que

Sim, a escola pode ser parceira de um processo político e social mais amplo, o de deixar morrer, simbolicamente, esse outro em que, com tantos outros, não podemos nos mirar de modo especular. Esses outros que, enterrados em um mesmo espaço, acabam se embaralhando no fluxo do movimento dos corpos e mentes considerados normais. Assim confundidos, perdem a visibilidade de suas diferenças; e nossos olhares apaziguados não se incomodam mais com eles, a não ser nos vãos momentos em que podemos estranhá-los em meio a um conjunto de outros que falam a nossa língua, ouvem apenas com os ouvidos, andam com duas pernas (não sentados em cadeiras de rodas) e pensam submetidos à nossa lógica cartesiana. Atos de borrar as diferenças, mas sem apagá-las, para que continuemos seguindo tolerantes com esses outros anormais (GALLO; SOUZA, 2004, p. 15).

Usando a metáfora dos fossos dos castelos medievais repletos de crocodilos para falar do abismo que separa o mito da realidade, Amaral (1998) simboliza os preconceitos, estereótipos e estigma como esses crocodilos. Assim, sinalizando que os mitos configuram uma gama de opções para a leitura tendenciosa acerca das diferenças, a autora pontua que a generalização indevida (um dos mitos existentes) diz respeito à transformação da integralidade do sujeito com deficiência na própria condição de deficiência; assim, nas palavras da autora, “a encarnação da ineficiência total” (AMARAL, 1998, p. 17). Nessa perspectiva, ao trazer a conceituação de preconceito como “configurações psíquicas consteladas de forma independente de experiência direta” (AMARAL, 2002, p. 238), a autora indica a perspectiva da construção social do preconceito e sinaliza a dimensão do desafio que a inclusão impõe a todo nós, imersos que estamos “na teia do cotidiano que pode, simultaneamente, ser aprisionante ou libertadora, dependendo do quão sujeitas à crítica estejam nossas ações e reações” (AMARAL, 1998, p. 248).

Trazendo a perspectiva de que o preconceito é categoria do pensamento e do comportamento cotidianos, Heller (2016) aponta que a partir da esfera da cotidianidade podemos nos aproximar da compreensão dos preconceitos. Assim, pontuando o pensamento cotidiano como fixado na experiência e, ao mesmo tempo, generalizado, a autora afirma que chegamos à ultrageneralização: por um lado, assumindo estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são imputados pelo meio em que crescemos. Em função dessas condições, pode-se passar muito tempo sem adotar uma atitude crítica em relação a esses esquemas (HELLER, 2016).

Nessa perspectiva, afirmando que toda ultrageneralização é um juízo provisório ou uma regra provisória de comportamento, isso porque se antecipa à atividade possível, a autora pontua que o preconceito é um tipo particular de juízo provisório. Assim, a autora conceitua “Os juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão, são preconceitos” (HELLER, 2016, p. 45).

Nesse sentido, a sociedade categoriza pessoas em função, dentre outros aspectos, do que naturaliza e considera comum para um grupo social. Portanto, as preconceções construídas sobre um grupo de pessoas tornam-se expectativas e normas (SALLES; SILVA, 2008). Nessa perspectiva, a análise do conceito de norma leva Lobo (2002) a afirmar que as diversas acepções do termo apontam para um padrão a partir do qual a diferença é pensada valorativamente, como algo que dele escapa. Assim, para a autora é dessa forma que o discurso sobre o sujeito com deficiência ou com sofrimento psíquico “se distancia cada vez mais de entendê-lo em sua diversidade, dentre outros modos de ser, e se limita a produzir a justificativa da prática social da negação, da exclusão, da discriminação” (LOBO, 2002, p. 114).

Considerando que somos uma sociedade excludente e que falar de inclusão significa reconhecer que realizamos práticas sociais de exclusão, Tunes (2003) defende que a inclusão de pessoas com deficiência diz respeito mais ao campo de vigência da Ética do que da Ciência. Nesse sentido, a autora defende que podemos instituir novas práticas sociais a partir da não exclusão e aceitação da diferença biológica como um desafio a ser socialmente enfrentado e superado. Trata-se da opção de promover socialmente a pessoa biologicamente diferente, não a separando, e respeitando a sua condição de ser humano entre seres humanos. “Assim, o campo ético do movimento da inclusão é demarcado pela afirmação ou negação do outro, aceito na sua singularidade, respeitado na diferença que o faz único entre todos os seres” (TUNES, 2003, p. 10).

Nessa perspectiva, o paradigma educacional que sustenta a inclusão pressupõe o reconhecimento e valorização das diferenças, a convivência e o compartilhamento incondicional do saber, em todos os níveis de ensino. Proposições que demandam uma releitura das questões relacionadas ao acesso ao conhecimento na universidade, vinculada a uma mudança progressiva de atitudes da comunidade acadêmica frente ao paradigma inclusivo. Trata-se, no entanto, de um movimento de mobilização de esforços no sentido de repensar conceitos, desarticular posturas conservadoras, instaurar a dúvida em certezas cristalizadas, problematizar preconceitos arraigados (MANTOAN; BARANAUSKAS; CARICO, 2011).

Ao discutir o peso do instituído, de um saber predominante que nega/ignora as diferenças ainda presente no espaço universitário, Mantoan, Barabauskas e Carico (2011) defendem que as ideias e concepções provenientes da inclusão sejam debatidas, e que a presença de estudantes que antes não participavam do contexto universitário brasileiro representa uma força propulsora de mudanças para que a universidade possa se alinhar a um mundo que se renova e se transforma continuamente, no sentido de atender ao que o presente e o futuro demandam do nível mais elevado da educação formal. Nesse contexto, ressaltam a luta em favor da criação de ambientes inclusivos, trazem a ideia de que esse processo chama atenção para a responsabilidade intelectual e as repercussões das transformações produzidas pelos princípios inclusivos na educação que “decorrem de uma visão de ciência humanizada e humanizadora que a universidade precisa admitir” (MANTOAN; BARANAUSKAS; CARICO, 2011, p. 94).

Frente aos preceitos postulados pela Psicologia Histórico-Cultural, as contribuições dos autores que trabalham com os aportes de Vigotski apresentam uma base teórica importante na fundamentação da defesa de uma formação inclusiva, potencializadora de desenvolvimento humano, que favoreça a autonomia e a cidadania das pessoas com especificidades. Nesse sentido, revelando a complexidade do sistema psicológico humano, tal perspectiva aponta que a pluralidade de formas de organização psíquica e a diversidade de caminhos para a construção do sujeito pela ação mediada possibilitam que sejam criadas as condições no plano social para a superação da deficiência. Assim, segundo Nuernberg (2008), o desejo de Vigotski de ver desaparecer não apenas a palavra, mas o fato da deficiência “seria realizado com o oferecimento de condições de desenvolvimento e participação social destas pessoas, que passariam a ser reconhecidas em sua especificidade e não por sua limitação” (NUERNBERG, 2008, p. 314).

Assim, constituindo o aporte teórico que fundamenta a presente pesquisa, os conceitos e categorias que sustentam a teoria geral da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano – mais especificamente os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento de pessoas com especificidades – nos oferecem a perspectiva de um olhar integrador para um ser humano que dialeticamente se constitui, transforma e é transformado nas e pelas relações que estabelece com outros seres humanos. Assim, a abordagem histórico-cultural traz uma concepção de pessoas com especificidades que rompe com as perspectivas centradas na limitação biológica ou funcional, ou seja, referendadas à construção social da deficiência. Portanto, a partir da ênfase dada ao papel dos fatores sócio-históricos na educação, Vigotski destaca-se como um importante precursor ao propor uma nova concepção acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, focada nas possibilidades que as diversas situações de interação social são capazes de produzir.

Nesse sentido, a premissa de que os processos compensatórios, viabilizados por caminhos alternativos de aprendizagem, possibilitam a superação das limitações geradas pela deficiência respalda a defesa de uma educação inclusiva que valorize a diversidade e a singularidade humana. Nessa direção, os estudos de Vigotski nos permitem compreender que o mecanismo de compensação opera como uma possibilidade de o sujeito percorrer caminhos alternativos de desenvolvimento e participação no contexto social no qual está inserido, desde que lhe sejam propiciados os apoios adequados à sua condição de aprendizagem.

Baseada na referência dos processos compensatórios, a investigação acerca das significações da inclusão no ensino superior parte de uma perspectiva não linear da trajetória de vida humana, em que o processo de aprendizagem e desenvolvimento envolve transformações psíquicas no adulto. Assim, considerando a afirmativa de que em cada situação de interação com o mundo “o indivíduo encontra-se em um determinado momento de sua trajetória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e ressignificação do material que obtém dessa fonte externa” (OLIVEIRA, 2009, p. 45), pontuamos que a defectologia favorece uma nova compreensão para o processo de desenvolvimento humano e que, dentre as dimensões contempladas, a compensação viabiliza o processo de ressignificação da realidade que se constitui na configuração de novos sentidos e, portanto, na ampliação da consciência, de um sujeito não aprisionado pelas limitações biológicas.

Nessa perspectiva, a formação de estudantes com especificidades no ensino superior que esteja voltada à ética da educação inclusiva com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural refere-se a uma ação intencional qualificada que crie condições materiais

adequadas para que esses sujeitos possam configurar novos sentidos a partir dessa vivência. Assim, cabe salientar que as discussões realizadas neste capítulo não apresentam uma leitura concluída da teoria histórico-cultural de Vigotski. Buscamos, no entanto, o delineamento de alguns pressupostos que sustentam a importância desse referencial para a defesa de uma educação produtora de desenvolvimento humano e, portanto, efetivamente inclusiva.

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo refere-se à discussão sobre o método aplicado ao estudo da questão proposta na presente pesquisa, ou seja, as significações configuradas por universitários com deficiência e com sofrimento psíquico ao processo de inclusão no ensino superior. Nesse sentido, conceber estes sujeitos como síntese da multiplicidade de relações sociais complexas que, na interação com a realidade, a modifica e é por ela modificado em seu modo de pensar, sentir e agir, nos traz a perspectiva de que a vivência na formação acadêmica constitui um dos elementos que configuram o mosaico dessa síntese (SOARES, 2006).

3.1 Delineamento da Pesquisa

O legado deixado por Vigotski sobre o processo de produção do conhecimento lança perspectivas que rompem com a visão dicotômica de ser humano apoiada em concepções lineares e deterministas, tão difundidas nos modelos científicos tradicionais. Assim, Vigotski considera que os procedimentos de pesquisa em Psicologia de sua época mostram-se limitados, no que concerne ao estudo da constituição humana, centralizando suas críticas ao objetivismo do método tradicional de pesquisa a partir da afirmação de que todos os experimentos psicológicos baseiam-se no que o autor denomina de uma *estrutura* estímulo-resposta (VIGOTSKI, 2000).

Frente à crítica de que os métodos tradicionais de pesquisa mostravam-se limitados para responder à complexidade da constituição humana, Vigotski inaugura um novo método de pesquisa. Ao considerar que o desenvolvimento humano tem sua raiz na sociedade e na cultura, o autor privilegia, a partir de um enfoque dialético, o dinamismo e historicidade desse processo, superando, assim, a perspectiva meramente descritiva de estudo dos fenômenos em Psicologia. Nas palavras do autor (VIGOTSKI, 2000, p. 79), “as funções psicológicas superiores não admitiam estudos desse tipo, permanecendo assim um livro fechado”. Essa perspectiva leva o autor a afirmar que:

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2000, p. 80).

Assim, propondo substituir a análise do objeto pela análise do processo, a Psicologia Histórico-Cultural busca compreender a gênese histórica e social da constituição das funções psicológicas superiores, estudando não o sujeito em si, mas como ele se constitui social e historicamente. A compreensão desse processo passa, necessariamente, por estudar o ser humano no seu pensar, sentir e agir sobre a realidade que o constitui e é, ao mesmo tempo, por ele constituída. Trata-se de um método de pesquisa definido essencialmente por princípios históricos, dialéticos e complexos (AGUIAR, 2007).

Nessa perspectiva, o enfoque histórico-cultural, rompendo com uma definição fixa e universal da psique humana, estabelece o compromisso ontológico de compreender o funcionamento psíquico como um sistema dinâmico, cujo desenvolvimento configura-se como produção histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 2005b).

Assim, a partir do referencial teórico da psicologia histórico-cultural, a presente pesquisa ampara-se nos princípios fundamentais da Epistemologia Qualitativa de González Rey como possibilidade de resposta à complexidade do tema referente à educação, mais especificamente no que concerne à possibilidade de desvelar as significações do processo de inclusão no ensino superior para os estudantes com especificidades. Nessa perspectiva, o autor apresenta a defesa de que:

O processo de construção teórica das configurações e processos subjetivos presentes na educação, tanto ao nível social, como individual, tem que ser desenvolvidos dentro da própria processualidade da constituição subjetiva do sujeito, e dos processos sociais dentro dos quais sua experiência tem lugar (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 12).

No entanto, ainda atualmente “o pensamento científico tem sido dominado pelo paradigma da simplicidade, pautado em princípios como a universalidade, o anti-histórico, a simplificação, o determinismo, o reducionismo e a ordem” (MARTÍNEZ, 2005, p. 7). Assim, a pesquisa apoiada na Epistemologia Qualitativa está voltada à produção de modelos complexos e dinâmicos dentre seus objetivos essenciais, uma vez que são capazes de gerar inteligibilidade sobre os complexos processos da subjetividade humana, processos este que, para González Rey (2001), são inacessíveis à metodologia tradicional.

Essa abordagem defende que o campo das ciências humanas e sociais deve ser analisado e interpretado a partir de uma visão que permita enxergar de maneira dinâmica, recursiva e contraditória, a articulação entre o social e o individual da subjetividade humana. Assim, encontra-se fundamentada no paradigma da complexidade que, segundo Martínez (2005), constitui uma compreensão da realidade a partir do reconhecimento do caráter

desordenado, contraditório, recursivo, plural, singular e histórico que a caracteriza. Tal perspectiva rompe, portanto, com as dicotomias social-individual, interno-externo que fragmentam e isolam os fenômenos humanos e sociais, limitando as análises de pesquisa aos aspectos meramente mensuráveis.

Para González Rey (2005a), embora Vigotski, ao longo de sua obra, sempre tenha considerado a integração do afetivo e do cognitivo, é na definição da categoria de sentido que essa vinculação se apresenta de forma mais elaborada. Assim, o autor pontua que Vigotski “situa a psique a partir da condição cultural do homem, em um processo progressivo que começa com o conceito de função psíquica superior e alcança seu momento mais elevado com o conceito de sentido, desenvolvido na última parte de sua obra” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 5).

Nesse sentido, o caráter cultural fortemente marcado nos trabalhos de Vigotski, sobretudo pela ênfase na mediação dos signos, delega ao outro a representação de um espaço semiótico. Portanto, o aspecto emocional do relacionamento assume lugar importante nos processos mais complexos do desenvolvimento humano.

Assim, para González Rey (2001), as funções psíquicas, enquanto processos permanentes de significação e sentido, são entendidas como definição ontológica de uma representação da psique que é histórico-cultural, e tal representação permite a superação de dicotomias e fragmentações que historicamente têm norteado a forma de tratamento dos aspectos psíquicos na educação.

Nessa perspectiva, o referido autor aponta:

O desenvolvimento de uma posição reflexiva, que nos permita fundamentar e interrogar os princípios metodológicos, identificando seus limites e possibilidades, coloca-nos de fato diante da necessidade de abrir uma discussão epistemológica que nos permita transitar, com consciência teórica, no interior dos limites e das contradições da pesquisa científica (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 3).

Considerar a complexidade de um determinado contexto, estabelecendo com este uma relação dialógica que possibilite vislumbrar novas proposições, é um caminho viabilizado pela pesquisa com viés qualitativo, frente a perspectiva de que:

Dentro dessa compreensão da produção do conhecimento, que não pode ser operacionalizada pelas vias tradicionais de pesquisa, a Epistemologia Qualitativa, aparece como uma possibilidade de sistematizar princípios de uma vertente de pesquisa de abordagem qualitativa, capaz de integrar

aspectos dialéticos e complexos das realidades estudadas (GOMES, 2010, p. 63).

Desta forma, González Rey (2005a) afirma que os princípios gerais da produção de conhecimento que sustentam a proposta metodológica da Epistemologia Qualitativa, baseiam-se no caráter constitutivo interpretativo do conhecimento, na legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e na compreensão da pesquisa como um processo dialógico.

O primeiro princípio defende que estabelecer o caráter construtivo interpretativo do conhecimento significa enfatizar o conhecimento como uma construção, ou seja, uma produção humana, e não algo pronto para conhecer uma realidade ordenada a partir de categorias fixas e universais do conhecimento. A concepção do caráter construtivo interpretativo busca superar a crença na validade ou legitimidade de um conhecimento em correspondência linear com uma realidade (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Assim, o conhecimento científico é tomado em sua processualidade, isto é, sua existência se dá na confrontação imediata com o momento empírico. Esse processo de construção é legitimado pela capacidade de produzir incessantemente novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com os eventos empíricos no processo investigativo. Disso decorre o conceito de zona de sentido, que segundo González Rey (2005b, p. 32) “representa sempre uma forma de intelegibilidade sobre a realidade, e não uma correspondência com a realidade”.

O segundo princípio refere-se à legitimação do singular como via de produção do conhecimento o que implica reconhecer a pesquisa como produção teórica. Assim, há uma estreita relação da legitimidade do singular com a representação do conhecimento como um processo construtivo interpretativo. Para González Rey (2005a) a Epistemologia Qualitativa está fundamentada na articulação de ambos os princípios.

Nessa perspectiva, a singularidade não guarda relação com individualidade, uma vez que uma das características da subjetividade humana é a diferenciação marcada dos sujeitos e dos diferentes espaços da vida social. Desse modo, encontramos a defesa de que “a significação epistemológica da singularidade está estreitamente relacionada ao valor teórico da subjetividade no estudo do homem, a cultura e a sociedade” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 13).

O terceiro princípio da Epistemologia Qualitativa revela-se na compreensão da pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico. Tomada como espaço privilegiado de expressão simbólica, a comunicação representa a via em que os participantes

de uma pesquisa se convertem em sujeitos, implicados no processo a partir de seus interesses, desejos e contradições. Assim, a pesquisa qualitativa, converte-se em um processo vivo, no qual o rompimento da dicotomia sujeito (pesquisador) e objeto (sujeito pesquisado) abre espaço de interação em que o diálogo é primordial para o posicionamento e expressão dos participantes. Nessa perspectiva, a interação estabelecida no diálogo entre pesquisador-pesquisado e o contexto são elementos fundamentais na qualificação do conhecimento produzido (GONZÁLEZ REY, 2005a).

3.2 Local da pesquisa e participantes

Frente à perspectiva de que é na tensão permanente entre a teoria assumida e o momento empírico caracterizador da pesquisa que se produz novos conhecimentos, o presente estudo, com base no referencial teórico metodológico da Epistemologia Qualitativa, busca investigar as significações da inclusão no ensino superior para os estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico.

Dessa forma, partindo de um contexto produtor de inquietações que impulsionaram a busca por sua intelegibilidade, a instituição que se constitui como cenário da presente pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS.

A história da instituição tem sua origem em 1918, como Patronato Agrícola, vinculado ao então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, permanecendo assim até o final da década de 1950, quando passou a ser Escola Agrícola, oferecendo curso ginasial durante a década de 1960. A partir de 1978, passou a ser Escola Agrícola Federal, ofertando diversos cursos nas modalidades subsequente, concomitante, integrado ao médio e Proeja. Em 2010, após a Lei N. 11.892/2008 de criação dos Institutos, constitui-se em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, compondo a rede do Sul de Minas Gerais, e passa a ofertar, além de curso técnico integrado ao ensino médio, o ensino superior de Tecnologia, Licenciatura, Bacharelado e Pós-Graduação.

A estrutura de gestão é representada pela Direção Geral do Campus (DG), Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE), Departamento de Administração e Planejamento (DAP), Coordenação Geral de Ensino (CGE), Coordenação de Extensão (CEXT) e Coordenação de Pesquisa (CPESQ). No que se refere ao quantitativo de servidores, a instituição apresenta em seu quadro, cento e onze docentes e cem técnicos administrativos. Dentre estes, profissionais que compõem as equipes interdisciplinares de apoio pedagógico e

de assistência ao educando nos cargos de pedagogo, psicólogo, assistente social, médico, enfermeiro e dentista.

A demanda⁹ atendida pela instituição é em média de famílias com perfil socioeconômico de baixa renda, cuja maioria reside em cidades próximas na região do sul de Minas. Quanto às famílias dos estudantes do ensino superior, segmento foco de interesse da presente pesquisa, podemos observar uma maior tendência à dispersão em relação à moradia em cidades mais distantes da região. A política institucional de permanência, no que concerne à infraestrutura, conta com alojamento para os estudantes do ensino superior, separado dos estudantes do ensino médio, e restaurante universitário.

No âmbito da atenção voltada aos discentes, a instituição estabelece dispositivos normativos institucionais como a Política de Assistência Estudantil do IFSULDEMINAS, aprovada pela Resolução nº 101/2013 do Conselho Superior (Consup), que se apresenta como um conjunto de princípios e diretrizes institucionais que norteiam o planejamento e implantação de ações voltadas à promoção do acesso, permanência e conclusão exitosa no processo de formação acadêmica dos estudantes.

Além do referido documento institucional, que prevê ações de assistência a todos os estudantes, a atenção voltada especificamente à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, no âmbito da instituição, expressa-se por meio das Diretrizes da Política Institucional Inclusiva, aprovada pela Resolução nº 102/2013 e pelo Regimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais (NAPNE) do IFSULDEMINAS, aprovado pela Resolução nº 030/2012.

Frente aos referidos dispositivos normativos instituídos e legitimados no contexto institucional, alinhados às políticas e legislação nacional de educação inclusiva, cabe observar que os documentos preveem e respaldam, no cotidiano da instituição, as ações necessárias à garantia do direito à uma formação de qualidade, que respeite as especificidades de seus estudantes. Uma das questões levantadas no presente estudo refere-se a discutir, a partir da perspectiva dos estudantes com deficiência e sofrimento psíquico do ensino superior, o modo como eles se apropriam desses dispositivos, e as possíveis implicações de tal apropriação na vivência da formação.

⁹ Informações levantadas junto ao setor de Serviço Social da instituição, tendo como fonte formulário de autopsiquiograma dos estudantes no momento de matrícula referente a análise socioeconômica.

No que se refere ao quantitativo¹⁰ de matriculados na instituição, 599 estudantes encontram-se nos cursos técnicos presenciais; no contexto do ensino superior, temos o dado de 1.144 estudantes entre os cursos ofertados na educação superior e na pós-graduação. Assim, os estudantes de graduação estão matriculados entre os cursos nas áreas de: Tecnologia (Gestão Ambiental e Redes de Computadores), Licenciatura (Ciências Biológicas, Matemática e Educação no Campo) e Bacharelado (Engenharia Agrônômica, Engenharia de Agrimensura e Cartográfica e Engenharia de Alimentos), disponibilizados entre os períodos matutino, vespertino e noturno; quanto a pós-graduação, os cursos ofertados são: Gestão Ambiental, Educação Infantil e Matemática.

No que tange aos participantes, o Quadro 1 refere-se à caracterização de informações gerais sobre os oito estudantes que participaram da pesquisa, e teve como fonte os dados extraídos de algumas questões do questionário. Quanto à identificação dos participantes, cabe ressaltar que os nomes fictícios indicados na referida tabela foram escolhidos pelos próprios estudantes que participaram da pesquisa, no sentido de resguardar sigilo quanto à identidade deles como preceito ético do estudo.

¹⁰ Dados disponibilizados pela Secretaria Acadêmica da Instituição, tendo como fonte o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

Identificação Escolhida	Gênero	Idade	Curso	Período	Acompanhamento no NAPNE	Especificidade auto declarada na entrevista	Caracterização ¹¹
Obreiro	M	45	Tecnologia de Gestão Ambiental	1º	SIM	AVC/Dependência química	Apresenta comprometimento cognitivo.
Antônio	M	22	Engenharia de Alimentos	9º	NÃO	Auditiva	Apresenta perda de 50% ouvido esquerdo e 60% do direito, com progressão de perda, segundo informado pelo estudante.
Souza	F	23	Licenciatura em Ciências Biológicas	5º	SIM	Visual	Baixa visão. Em decorrência de complicação da doença de Crohn, teve episódio de AVC e passou a ter visão residual.
Poeta	M	67	Licenciatura em Ciências Biológicas	8º	SIM	Não tenho deficiência. Sou um poeta, um intelectual.	Quadro de esquizofrenia, informado à instituição, pela última equipe de saúde mental que acompanhou o estudante.
Guimarães	M	24	Licenciatura em Matemática	7º	SIM	Epilepsia/perda de memória	Em decorrência do agravamento de crise convulsiva, apresenta comprometimento no hipocampo afetando a memória, segundo relatório neurológico anexado à ficha de acompanhamento no núcleo.
Lipe	M	29	Licenciatura em matemática	8º	NÃO	Transtorno de ansiedade	Quadro psiquiátrico de distúrbio bipolar, segundo laudo psiquiátrico.
Software para deficientes	M	21	Tecnologia de Redes de Computadores	3º	NÃO	Física	Mobilidade reduzida, em função de mielomeningocele. Faz uso de muletas.
Aluno 25	M	22	Tecnologia de Redes de Computadores	3º	SIM	Visual	Baixa visão e comprometimento cognitivo, em decorrência de toxoplasmose e rubéola na gestação.

Fonte: Da autora.

¹¹As informações apresentadas na coluna de caracterização dos participantes foram produzidas a partir de dados do questionário, informações na ficha do estudante junto ao núcleo de atendimento e, em alguns casos, informações prestadas pelo próprio estudante no momento da entrevista.

3.3 Recursos

Partindo de uma crítica ao instrumentalismo, considerado a coisificação do instrumento, González Rey (2005a) aponta que “a premissa de que o valor da informação está definido pelo caráter dos instrumentos que a produzem exclui o momento de aplicação das ideias e reflexões do pesquisador, considerando só a informação procedente dos instrumentos como legítima” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 38).

A crítica do autor está pautada na perspectiva histórico cultural de que a realidade não dispõe de dados prontos e disponíveis para serem coletados, mas são produzidos no contexto social da pesquisa a partir de instrumentos que propiciem a expressão dos sujeitos, e só assim adquirem sentido subjetivo no processo de investigação. Nesse contexto, o instrumento é definido por González Rey (2005a) como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 42).

Reforçando a concepção de homem como síntese de múltiplas determinações, Aguiar (2007) afirma que a tarefa do pesquisador não é tentar isolar o fato a ser analisado, mas apreendê-lo em seu movimento e, considerando as múltiplas determinações que lhe são constitutivas, incluir a si mesmo. Assim, fazendo menção à proposição de pesquisa de perspectiva qualitativa em González Rey, a autora pontua a concordância na compreensão do instrumento como meio que serve para induzir a construção do sujeito, e afirma que “o instrumento não constitui uma via direta para a produção de resultados finais, e sim um meio para a produção de indicadores” (AGUIAR, 2007, p. 135).

Nessa perspectiva, longe de significar reunião de elementos de certeza, o indicador representa uma unidade de sentido constituída pelo pesquisador frente ao processo investigativo. Assim, ao definir um indicador, o pesquisador “não está impondo uma certeza que pode ser correlacionada a outras em um nível estático, mas está abrindo um caminho hipotético, no qual os indicadores irão se reorganizar várias vezes em função do rumo que o processo de construção de informação vai tomando” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 49).

Nesse sentido, funcionando como um mediador no processo de produção de dados e, portanto, de sentidos e significados para o sujeito, o instrumento passa a ocupar, no contexto da investigação, o lugar de facilitador do processo de reflexão dos sujeitos envolvidos com as questões provocadas (AGUIAR, 2007).

Portanto, considerando que o sentido subjetivo se expressa na pesquisa a partir do envolvimento do sujeito na complexa trama de sua própria expressão, e que o conhecimento

produzido no processo construtivo-interpretativo do pesquisador se dá sobre as expressões do sujeito, em sua complexidade e multiplicidade, González Rey (2005b) afirma que “a expressão do sujeito é assumida em seu caráter sistêmico e processual, e não como conjunto de momentos parciais e isolados” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 47). Disso decorre o entendimento do autor de que o cenário da interpretação passa a ser o sujeito na complexidade e multiplicidade de suas expressões, e não os instrumentos tomados como fim em si mesmos (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Frente aos pressupostos teóricos metodológicos que sustentam a investigação e aos objetivos traçados na proposta de pesquisa, lançamos mão dos seguintes recursos:

a) Questionário de caracterização de tipo misto (fechado e aberto): instrumento que abordou informações pessoais dos participantes (coletando dados que compuseram o Quadro 1); aspectos institucionais; processo pedagógico e dimensão relacional (Apêndice I), tópicos que serão analisados de maneira articulada às expressões dos sujeitos apreendidas nas entrevistas.

Segundo González Rey (2005b), podendo ser usado na perspectiva centrada no estudo das significações e sentidos, o questionário fechado está subordinado a seus objetivos, e as informações obtidas a partir dele podem adquirir deferentes significados ao ser articulado a outras informações no curso da pesquisa. Em relação ao questionário aberto, o autor afirma que esse permite a expressão do sujeito em trechos de informação, que na pesquisa qualitativa são objetos do trabalho interpretativo do pesquisador.

b) Materialidades mediadoras: a partir da apresentação de fotos referentes ao tema da deficiência como materialidade mediadora de indução das significações dos participantes, o encontro é iniciado individualmente com cada participante, solicitando que esse realize uma escolha dentre as fotos apresentadas e fale sobre percepções, sensações e sentimentos que a foto remete.

Entendida como estratégia metodológica facilitadora da percepção dos sentimentos que os sujeitos atribuem às vivências, sendo reveladora de importantes indicadores de sentido, a materialidade mediadora possibilita a emergência do movimento dialético das interações constitutivas da subjetividade, desvelando o universo cultural e simbólico no qual as condições materiais de vida dos sujeitos se dão (VENÂNCIO; SOUZA, 2011).

c) Entrevista semiestruturada: no momento da entrevista, após a apresentação das fotos, são abordadas questões do roteiro de entrevista (Apêndice II), referentes apenas aos pontos que não foram contemplados pela fala dos sujeitos a partir da foto escolhida. Esse momento do encontro foi gravado em áudio e posteriormente transcrito. Assim, as falas dos

sujeitos durante a entrevista estarão presentes nas análises, indicadas conforme escolha de identificação fictícia dos participantes.

Para Aguiar e Ozella (2006) a entrevista se constitui num dos instrumentos mais ricos, permitindo acesso aos processos psíquicos que interessam ao estudo da subjetividade, particularmente os sentidos e significados. Os autores pontuam que mesmo que uma boa entrevista possa abranger material suficiente para uma análise, é desejável, sempre que possível, articular outros instrumentos que possam contribuir para o aprimoramento e refinamento analítico. Recomendam ainda um plano de observação no processo das entrevistas, tanto para captar indicadores não verbais como para complementar discussões relativas aos objetivos da investigação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

3.4 Procedimentos

O contato inicial com a instituição se configurou a partir de convite do NAPNE para eu participar das reuniões semanais, e fazer parte das discussões que, em geral, giram em torno do planejamento e organização das ações de acompanhamento do atendimento diferenciado aos discentes e orientação e apoio ao trabalho dos docentes. Assim, transcorrido um semestre de participação nas referidas reuniões, apresentei formalmente a proposta de pesquisa ao Núcleo.

A escolha de contato inicial com o NAPNE como caminho de inserção no campo de pesquisa no IFSULDEMINAS se deu porque o Núcleo é o coletivo que está mais afeto aos casos de estudantes com deficiência, mantendo controle, por meio de registro desses estudantes, nos dois segmentos de atuação da instituição (técnico integrado ao médio e ensino superior); motivo que me levou a estabelecer o critério de busca dos participantes da pesquisa a partir do registro no núcleo.

Após o acolhimento da proposta de realização da pesquisa pelo núcleo, foram necessários encaminhamentos institucionais no sentido de formalizar minhas ações como pesquisadora na instituição. Assim, apresentei o projeto de pesquisa junto à Reitoria e em seguida à Direção Geral do Campus, tendo obtido o aceite via termo de anuência institucional – TAI (Anexo B) em ambas as instâncias. O passo seguinte foi a formalização da pesquisa junto ao NAPNE, por meio do termo de compromisso e utilização de dados e prontuários – TCUD (Anexo C).

O primeiro movimento de pesquisa se desenvolveu a partir do levantamento junto ao NAPNE de registro dos estudantes com deficiência matriculados no ensino superior. A partir desse processo, pude verificar o registro de oito estudantes.

Cabe mencionar que o NAPNE mantém registro dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais¹², tanto pela atualização dessa informação por meio do sistema da secretaria acadêmica – quando o estudante informa sua condição no momento do ingresso –, quanto pela demanda espontânea de acompanhamento a partir da identificação pelo docente da necessidade de atendimento diferenciado, ou pela solicitação do estudante no percurso da trajetória acadêmica.

Dessa forma, os oito estudantes que foram selecionados como potenciais participantes da pesquisa são estudantes com deficiência e estudantes com grave sofrimento psíquico e apresentam registro no NAPNE, embora nem todos sejam efetivamente acompanhados pelo Núcleo, como já indicado no Quadro; isto porque consideram que não necessitam ou optaram por não ter atendimento diferenciado.

Dado o fato de os participantes cursarem distintas áreas de formação e frequentarem o espaço acadêmico em turnos e horários também distintos, não foi possível propor dinâmicas coletivas. Assim, optei por realizar contato e encontros individuais que pudessem contemplar a possibilidade de agenda de cada participante.

A primeira abordagem (feita com a maioria dos participantes) foi realizada por telefone, momento que teve como objetivo agendar o primeiro encontro para apresentar a pesquisa e realizar o convite. Com apenas dois participantes, a abordagem para agendamento do primeiro encontro foi feita no Campus.

Foram realizados, em média, de três a quatro encontros com os participantes individualmente. No primeiro, apresentei a proposta da pesquisa no sentido de informar os objetivos e procedimentos e o convite à participação. Essa aproximação teve como objetivo a perspectiva de criação do cenário de pesquisa. Após o aceite de participação e ciência do termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Anexo D), agendei com cada participante o encontro subsequente e assim sucessivamente, em função da disponibilidade dos participantes.

Os encontros se desenvolveram entre questionário (Apêndice A) e entrevista semiestruturada, com apresentação de materialidades mediadoras, como indutores da

¹² Nomenclatura utilizada na Resolução 102/2013 do Conselho Superior do IFSULDEMINAS para definição do público atendido pelo núcleo, contemplando os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (incluindo o grave sofrimento psíquico, segundo entendimento da instituição) e altas habilidades/superdotação.

expressão dos sujeitos e questões elaboradas em roteiro (Apêndice B). Assim, no segundo encontro os procedimentos de questionário e entrevista foram brevemente retomados e o participante foi convidado a escolher a atividade que gostaria de desenvolver no momento. Assim, seguindo o fluxo da escolha de cada sujeito, o questionário e entrevista foram realizados nos encontros seguintes – para cinco participantes foram um total de três encontros e para três participantes foram realizados quatro encontros. Nesse contexto, os referidos instrumentos serão abordados e fundamentados na perspectiva da epistemologia qualitativa no próximo item.

3.5 Plano de Análise das Informações

Aguiar e Ozella (2006, 2013), com base na epistemologia sócio-histórica e no método histórico-dialético, apresentam a proposta dos núcleos de significação, que consiste em procedimento de análise e interpretação dos dados referentes ao estudo dos sentidos e significados, isto é, uma metodologia de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade em que atua. Portanto, é nesse trabalho de análise (no primeiro momento) e no de interpretação (posteriormente) – ou seja, na síntese dos elementos obtidos na análise – que consistem as etapas da proposta metodológica dos núcleos de significação: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Em reflexão metodológica sobre apreensão dos sentidos, Aguiar e Ozella (2006) assumem como tarefa “apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225). Assim, discutindo significado e sentido como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional, os autores apontam que os significados constituem o ponto de partida, uma vez que contêm mais do que aparentam, e que na perspectiva de melhor compreender o sujeito podemos caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, por meio de um trabalho de análise e interpretação nos aproximamos das zonas de sentido.

Nessa perspectiva, tomar os significados como ponto de partida significa compreendê-los como social e historicamente determinados, contendo mais do que aparentam. A partir desse entendimento, Aguiar, Soares e Machado (2015) explicitam a necessidade de construir um método científico que possibilite apreender e explicar a riqueza das mediações que se ocultam nos significados e determinam sua mútua relação de constituição com os sentidos.

Lembrando a perspectiva de González Rey, de que o sentido subverte o significado porque não se submete a uma lógica racional externa, Aguiar e Ozella (2006) atentam para a complexidade da categoria de sentido, afirmando que esta se encontra em um plano que se aproxima mais da subjetividade. Nessa perspectiva, a apreensão de sentido, longe de significar uma resposta única, coerente, definida e completa, representa expressões contraditórias e parciais do sujeito, que apontam indicadores do ser, pensar e agir.

No contexto da perspectiva metodológica adotada, a apropriação das significações do sujeito se dá necessariamente pela possibilidade de apreender suas relações, qualidades e contradições, ou seja, as configurações que se constituem em unidades dialéticas da fala e do pensamento pelas mediações sociais e históricas. Busca-se construir, portanto, a possibilidade de apreender esse processo para além do empírico, passando da aparência abstrata das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos).

Assim, a proposta metodológica dos núcleos de significação pontua três etapas fundamentais para o processo de apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. A primeira refere-se à identificação de palavras com significados, isto é, o levantamento de pré-indicadores, o momento em que o pesquisador procede ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito. Nessa etapa, Aguiar, Soares e Machado (2015) ressaltam que “os pré-indicadores revelam não o sujeito concreto (histórico), mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

A segunda etapa refere-se ao processo de articulação dos pré-indicadores, que consiste na sistematização dos indicadores, tendo como base os critérios de similaridade, complementariedade e/ou contraposição. A terceira e última etapa refere-se à sistematização dos núcleos de significação, processo no qual a articulação dos indicadores revela a realidade estudada de maneira mais aprofundada. Por se caracterizar no momento de articulação e síntese dos possíveis conteúdos referentes ao processo de análise desde o levantamento dos pré-indicadores, esta etapa se distancia do empírico e se aproxima mais da realidade concreta, ou seja, dos sentidos constituídos pelo sujeito da realidade na qual atua.

Apesar de os núcleos de significação serem sistematizados em etapas, devemos considerar o processo dialético, contínuo e recursivo de análise dos sentidos e significados, que não se dá de forma sequencial e linear. Assim, tomada como ponto de partida na análise das significações, a palavra, considerada na complexidade de sua função semântica e psicológica, se constitui como síntese do pensamento e da fala. A palavra com significado é, portanto, o elemento mais importante para apreender as significações. Nesse sentido, o

pesquisador inicia a sistematização dos núcleos de significação a partir de palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, processo este que consiste no levantamento de pré-indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Procedendo à leitura sistemática da transcrição da fala do sujeito, o pesquisador parte do todo ainda caótico/empírico presente no discurso do sujeito em busca de especificidades de sua fala, devendo atentar-se para frequência, ênfase e reiteração de determinadas palavras e expressões, sua carga emocional e insinuações, ou seja, fatores que são importantes pontos para iniciar o processo de elucidação de significação da realidade do sujeito. Porém, vistos e denominados, na presente perspectiva metodológica, como teses, por revelarem unilateralmente a dimensão empírica/aparente do objeto (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Aguiar, Soares e Machado (2015) identificam o levantamento dos pré-indicadores como um processo propriamente de análise das informações. Assim, devendo ser concebidos como teses, na tríade dialética (tese, antítese síntese), os pré-indicadores “se configuram como produções subjetivas mediadas por objetivações históricas das quais o sujeito se apropria” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 64). Nessa perspectiva os pré-indicadores são entendidos como construções sociais, isto é, discursos mediados por diversos elementos culturais e históricos nos quais os processos de significação da realidade são constituídos.

Terminado o levantamento dos pré-indicadores, considerada uma fase empírica de apreensão dos significados, inicia-se a segunda etapa da proposta metodológica, que se caracteriza por realizar a articulação dos pré-indicadores levantados.

O movimento empreendido no processo de análise que segue é de articulação dos pré-indicadores com base nos critérios de similaridade, complementariedade e contraposição, por meio da releitura do material das entrevistas (AGUIAR; OZELLA, 2013). O pressuposto metodológico que embasa esta etapa é de que, articulados dialeticamente, os pré-indicadores nos aproximam mais das formas de significação do sujeito do que quando analisados isoladamente. É, portanto, na fase de sistematização dos indicadores que o pesquisador busca uma abstração que possibilite uma maior aproximação dos sentidos configurados pelo sujeito.

Aguiar, Soares e Machado (2015) enfatizam que apesar de o processo de levantamento dos pré-indicadores ser marcado pela busca das teses que atravessam o discurso do sujeito, embora presentes nesse discurso, as antíteses encontram-se ainda não reveladas. Assim, como não são passíveis de serem apreendidas logo no momento do levantamento das teses, a apreensão das antíteses demanda um esforço de análise diferenciado. Nesse sentido, diferente do movimento de análise empreendido na etapa de levantamento dos pré-indicadores – que se

dá pela apreensão empírica da realidade, as formas aparentes de significação –, a etapa de sistematização dos indicadores implica um processo de análise, não apenas de pinçar os significados das palavras, mas também de adentrá-los, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que constituem tais significados.

É, portanto, no processo de sistematização dos indicadores que se pretende apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade. Aguiar, Soares e Machado (2015) ressaltam que no processo de análise de sistematização dos indicadores, dialeticamente, já se encontra presente um momento de síntese; porém, ainda provisório, dada sua natureza.

Nessa perspectiva, se o momento de levantamento de pré-indicadores requer análise das palavras ditas pelo sujeito, apreendendo seus significados, o momento de sistematização dos indicadores requer a negação do discurso tal como se apresenta, ou seja, a negação do dito. Para tanto é necessário explicitar, por meio do processo de análise e síntese, as relações contraditórias presentes nos pré-indicadores, que nos permitem articulá-los, exatamente, na construção dos indicadores.

Assim, “por se revestirem da dimensão contraditória da realidade, são os indicadores que permitem ao pesquisador avançar em direção ao processo de síntese, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 69). É esse processo que leva à etapa de construção dos núcleos de significação.

A terceira etapa da proposta metodológica abordada (construção dos núcleos de significação) é voltada para um momento de síntese. Dessa forma, busca superar o momento empírico (presente no discurso aparente, desconectado da realidade social e histórica) para chegar, com a articulação dialética dos indicadores, à realidade concreta, ou seja, os sentidos que articulam a fala e pensamento do sujeito constituídos histórica e dialeticamente. Assim, Aguiar e Ozella (2013) afirmam que “os núcleos devem ser constituídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Nessa perspectiva, a metodologia abordada considera que o primeiro movimento de análise, ao destacar as partes do todo (correspondente às duas primeiras etapas), se desdobra no segundo movimento de síntese (pela operacionalização de terceira etapa), em que as partes devem ser integradas ao todo que as constitui e é constituído por elas. Assim, temos que “ao mesmo tempo em que o recorte deve ser feito a intenção de se distanciar da palavra (ainda empírica), a ela deve voltar, agora como concreta, ou seja como síntese de múltiplas determinações” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 70).

Aguiar, Soares e Machado (2015) ressaltam que o processo dialético de organização dos núcleos é constituído de duas fases que se desenvolvem nessa etapa: uma de articulação dos indicadores, voltada para a inferência e organização dos núcleos de significação; e a outra direcionada à discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais núcleos. Dessa forma, a interpretação dos sentidos que configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos, são produzidos na atividade social e histórica.

A partir de González Rey, esses autores apontam que a apreensão das zonas de sentido só é possível por meio de um trabalho construtivo-interpretativo. O que implica a compreensão de que – embora ambas as fases se configurem em um movimento de síntese do pesquisar – a segunda exige um nível de maior aprofundamento e compreensão da realidade, isto é, um poder de síntese mais profundo que a primeira.

Porém, a afirmação de que essa etapa é especificamente marcada pela síntese não significa que o pesquisador deixe de ser analítico. Ocorre que sua intencionalidade, isto sim, volta-se no sentido de superar as teses e antíteses, presentes nas duas primeiras etapas do processo de análise dos dados, para chegar mais propriamente à síntese.

Desse modo, as duas fases que envolvem a construção dos núcleos de significação acontecem pela articulação dos “movimentos” diferentes e mesmo contraditórios apreendidos nos indicadores, o que se dá pela relação entre as partes e o todo, isto é, os indicadores – que trazem a articulação de um conjunto de pré-indicadores – e a totalidade histórico-social, destacando-se nesse processo a importância da teoria como produção histórica e social (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 71).

Os núcleos de significação, enquanto movimento de síntese, não se resumem ao caminho inverso da análise, isso porque o movimento de síntese não é formado pela soma das partes, mas pela articulação dessas partes – em nosso caso, as palavras (pensamento e fala), entendidas na contradição e historicidade que constituem esse caminho inverso, ou seja, palavras que ao serem produzidas pelo sujeito são mediadas por significados e sentidos sobre a realidade na qual atuam. Assim, o pesquisador, nessa etapa do processo, mediado pela sistematização dos indicadores, tende a sair de “uma visão empírica para uma visão concreta da realidade, isto é, avança da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 72).

Frente à proposta de análise das informações aqui fundamentadas, apresentamos os três núcleos de significação construídos a partir das falas expressas pelos participantes:

Quadro 2 - Núcleo 1 - do legal ao real

Núcleo 1	Indicadores
Do legal ao real	Escolarização pregressa Conhecimento das leis Condições de acesso e permanência Metodologia e relação pedagógica Condições de aprendizagem Apoio e acompanhamento

Fonte: Da autora.

Quadro 3 - Núcleo 2 – Vivências (ex)inclusivas

Núcleo 2	Indicadores
Vivências (ex)inclusivas	Configuração da deficiência Relações excludentes Rede de apoio Apropriação do processo formativo

Fonte: Da autora.

Quadro 4 - Núcleo 3 – Do sentido da formação à formação do sentido

Núcleo 3	Indicadores
Do sentido da formação à formação de sentido	Contextos e acessos Perspectivas profissionais Desenvolvimento e humanização

Fonte: Da autora.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E INFORMAÇÕES

As expressões produzidas pelos estudantes por meio do questionário e do contexto de entrevista foram organizadas em três núcleos que evidenciam elementos de significação quanto ao processo de vivência da inclusão no ensino superior. No primeiro núcleo analisado, intitulado “Do legal ao real”, apresentamos a discussão de indicadores referentes ao conhecimento acerca das questões legais e seus desdobramentos para a garantia das condições estruturais, físicas, políticas institucionais e pedagógicas no contexto de formação.

O segundo núcleo de significação analisado na pesquisa, denominado “Vivências (ex)inclusivas”, se apresenta no contexto da discussão acerca das relações que constituem o processo formativo vivenciado pelos participantes no universo acadêmico, perpassando os indicadores (configuração da deficiência, relações excludentes, rede de apoio à inclusão e apropriação do processo formativo) expressos na fala dos estudantes no contexto da entrevista.

O terceiro e último núcleo de significação concernente à pesquisa, intitulado “Do sentido da formação à formação de sentido”, traz como cenário de análise as significações referentes ao processo de participação das pessoas com especificidade na sociedade, bem como, as projeções e perspectivas no campo social, profissional e pessoal constituídas a partir do processo de formação, perpassando os indicadores (contextos e acessos, perspectivas profissionais e desenvolvimento e humanização) presentes na fala dos estudantes que participaram da pesquisa.

4.1 Núcleo 1 – Do legal ao real

No que concerne ao presente núcleo, inicialmente analisamos os indicadores (escolarização pregressa, conhecimento das leis, condições de acesso e permanência) expressos na fala dos participantes no momento da entrevista, de maneira articulada às informações obtidas no questionário, referentes aos aspectos institucionais do contexto universitário (QUADRO 5).

Quadro 5 – Condições de acesso e permanência

Questão	SIM	NÃO
Realizou o ensino médio	-	-
111 Atendimento educacional diferenciado na educ. básica		8
Conhecimento das leis nacionais	3	5
Solicitou atendimento diferenciado no processo seletivo	4	4
Ingressou por cota	3	5
Conhecimento dos documentos institucionais sobre ações inclusivas	2	6
Conhece o NAPNE	7	1
Acompanhamento pelo NAPNE	5	3
Dificuldade de locomoção no campus	2	6
Necessidade de recurso tecnológico, material adaptado e/ou profissional de apoio	5	3
Conta com o apoio ou recurso necessário	4 (sim) 1 (nem sempre)	3 (não se aplica)

Fonte: Da autora.

O primeiro indicador que se apresenta como dado a ser considerado, antes mesmo do processo de formação acadêmica, refere-se ao contexto de escolarização pregressa dos participantes da pesquisa, isto é, todos os participantes realizaram a educação básica na rede pública regular de ensino, e informam no questionário que não tiveram atendimento educacional diferenciado durante o período de escolarização.

Apesar de dois participantes apresentarem necessidade de atendimento diferenciado somente após o ensino médio, não é desprezível o fato de que seis participantes apresentavam, em maior ou menor grau, especificidades que não foram consideradas durante percurso da formação básica, conforme expresso no questionário e em falas como:

ALUNO 25: Minha vida de estudante no ensino médio até que era normal. Igual os outros alunos mesmo. [...] da escola que eu venho não tinha, assim, núcleo pra tratar dessas coisas. Mas aí era normal, e eu sempre consegui me dar bem, tanto que eu nunca tomei bomba em nenhuma matéria. Era escola pública, né. Bom, pra enxergar o quadro eu sentava na frente e pra ler era igual os outros alunos, não era como aqui, tipo, não tinha letra ampliada. Você tinha que fazer, vamos supor uma prova, do jeito que tinha lá. [...] mas quando você entra num curso superior, aí abre. Porque eu pensei, nossa, se eu tivesse tido material ampliado lá no ensino médio, teria sido mais fácil.

A fala expressa uma formação de educação básica que, ao desconsiderar as especificidades apresentadas pelo estudante, possivelmente representou uma inclusão excludente, no sentido de que a falta de atendimento educacional adequado às suas necessidades não possibilitou um trabalho pedagógico diferenciado voltado ao desenvolvimento do processo de aprendizagem. Dessa forma, o fragmento final expresso na fala do participante deixa claro o quanto a falta de acesso ao material ampliado no ensino médio se constituiu uma barreira, impondo-lhe grande dificuldade.

A indicação de elementos referentes à escolarização anterior também se faz presente na fala de outro participante, no seguinte trecho:

LIPE: Lá era um lugar que eu era muito desenvolvido academicamente, eu não tinha problemas de não passar, mas como eu era todo discriminado, vivia levando suspensão. Eu ficava com ódio porque eu era bom aluno ... só que lá eu era perseguido porque eles não gostam de nenhum tipo de pessoa que não seja do padrão deles, então, discriminam e perseguem.

A fala de Lipe traz a denúncia da vivência de uma escolarização marcada por barreiras atitudinais, em que os padrões homogeneizantes incidem não apenas sobre resultados e rendimento acadêmico, mas também se expressam no preconceito com a diferença, produzindo a exclusão. Ambos os casos nos remetem à reflexão de que a não aceitação da diferença marca a escolarização pregressa desses sujeitos, em suas facetas de negligência e discriminação.

Segundo Moreira (2011), os professores que atuam na educação básica apontam a incipiência da formação inicial e continuada, a infraestrutura física, material e de recursos humanos e a própria concepção de deficiência presente na escola como principais dificuldades enfrentadas para trabalhar adequadamente com os estudantes com deficiência. Nesse contexto, Cabral (2017) pontua que, por vezes, os estudantes com deficiência “são trazidos à formação acadêmica com defasagens advindas de seus percursos escolares no âmbito da educação básica” (CABRAL, 2017, p. 376).

Chamando atenção para práticas de inclusão excludente, Veiga-Neto e Lopes (2011) nos advertem para o fato de que a banalização do conceito e do sentido ético de inclusão “reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução de todos num mesmo espaço físico” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 129). Por sua vez, Dias Sobrinho (2010) defende que a qualidade da educação superior não pode ser constituída de maneira isolada, mas apenas se estiver em articulação com o sistema educativo, o que implica dizer que se faz necessário melhorar e ampliar a educação fundamental. Ou seja, para

Dias Sobrinho (2010), a discussão da qualidade da educação superior está atrelada à necessidade de melhorar e ampliar a infraestrutura geral da educação básica.

Nesse sentido, considerando a discussão da formação inicial e continuada como ponto nodal para pensar os desafios e perspectivas da atuação docente na educação inclusiva, Bazon *et al.*, (2015) constata nas falas de licenciandos, professores do ensino regular e da educação especial, a alegação da falta de preparo profissional para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, na análise da formação dos professores das classes comuns, as autoras destacam que a maioria realizou ou está cursando a pós-graduação e muitos na área da educação especial/inclusiva. Nesse sentido, a despeito do questionamento da real preparação destes cursos para a prática cotidiana, as autoras defendem que, após mais de duas décadas da declaração de Salamanca, a constatação das limitações não pode mais encerrar, mas sim deve representar o ponto inicial da discussão (BAZON *et al.*, 2015).

A partir do entendimento de que, para além de cursos teóricos ou práticos, a efetivação da inclusão demanda que se considerem as barreiras atitudinais construídas ao longo da história humana e que os indivíduos envolvidos nesses cursos trazem em si, as autoras afirmam que “a questão central não pode mais ser a alegação da falta de preparação, pois no jogo de culpabilizações as práticas não mudam” (BAZON *et al.*, 2015, p. 145).

Assim, sem deixar de considerar os desafios e necessidades estruturais, organizacionais e instrumentais que a ação educacional inclusiva exige, Bazon *et al.*, (2015) destacam o envolvimento e o comprometimento dos docentes para efetivar esse processo, enquanto condição primordial para o redirecionamento de ações profissionais, no sentido de se buscar novas dinâmicas e ações pedagógicas que rompam com as representações fixas e rígidas que instituem as práticas excludentes. Nesse sentido, considerando a perspectiva de que o desconhecimento e a má formação não devam ser unilateralmente tomados como limitantes de uma educação inclusiva, as autoras pontuam a necessidade de se repensar a formação atrelada à busca de novas concepções da prática docente (BAZON *et al.*, 2015).

No que concerne ao conhecimento dos participantes acerca da legislação nacional referente aos direitos da pessoa com deficiência, podemos verificar um desconhecimento reconhecido pela maioria, conforme indicado no questionário por cinco dos oito participantes. No contexto da entrevista, encontramos falas que expressam um conhecimento incipiente da legislação, apontando direitos pontuais como, por exemplo, o direito ao acesso à educação básica, deflagrado nos trechos:

Oleiro: Não tenho, quase nada, muito pouco. Sei que existem algumas leis, mas não tenho conhecimento, assim, profundo, não. **Guimarães:** A gente sabe que tem os direitos, mas pouco se ouve falar. **Software:** Não, já ouvi falar, mas não li. Nunca cheguei a pesquisar a lei em si. **Lipe:** Sim, eu conheço a lei de 2008 que determina para educação básica que as crianças especiais possam estar na escola regular. A escola não pode negar, nem pública nem privada.

A falta de apropriação do conhecimento acerca da legislação que estabelece a garantia de direitos em sua extensão é um elemento que demarca que o reconhecimento da lei se apresenta, em algumas falas, de forma superficial, o que pode representar um fator de vulnerabilidade no enfrentamento das barreiras acadêmicas encontradas por esses estudantes, uma vez que a informação e o conhecimento são condições indispensáveis ao protagonismo dos sujeitos, no sentido de fazer valer seus direitos.

Em estudo sobre as concepções de estudantes em relação aos desafios enfrentados ao experimentarem a inclusão na universidade, Fernandes, Oliveira e Almeida (2016) constataam que há pouco conhecimento disponível acerca do tema da diversidade e da inclusão no ambiente da universidade, tanto entre os docentes quanto entre os estudantes. Associado a esse fator, encontramos em Castro e Almeida (2014) o apontamento de que existe uma lacuna entre a realidade vivenciada no contexto acadêmico e as determinações instituídas nos dispositivos legais que asseguram a educação das pessoas com deficiência no ensino superior, levando as autoras a reforçarem a importância do cumprimento da legislação.

Nesse sentido, pontuando que grande parte das pessoas com especificidade sofre as consequências da desigualdade social que exclui milhões de pessoas do acesso aos direitos sociais, Caiado (2011) traz a perspectiva histórica de que tais direitos são conquistas de lutas, e afirma a mobilização desses sujeitos como imperativo na definição e cumprimento de políticas públicas para a superação da exclusão.

Em algumas falas podemos evidenciar o conhecimento dos estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico acerca de seus direitos circunscrito à reserva de vagas, tanto no que se refere ao campo acadêmico, quanto ao mundo do trabalho, conforme expresso nos trechos:

Antônio: Não, conheço pouquíssimo. Sei da questão de candidatos em concurso público, tem a questão da vaga prioritária, como também dos próprios alunos entrarem com a cota de deficiente. Basicamente isso que eu sei, do resto não procurei muita coisa não. **Aluno 25:** Conheço um pouco. Que uma empresa é obrigada a dar vaga de trabalho para uma pessoa deficiente visual. Mas é mais de ouvir falar mesmo. **Poeta:** Tem leis aí que

obrigam as escolas a admitir alunos com deficiência, e até empregos, o governo hoje exige que se encaixe as pessoas com deficiência.

As falas explicitadas apontam que o conhecimento dos participantes referente aos direitos da pessoa com deficiência se apresenta em um nível restrito à perspectiva de acesso em relação à reserva de vaga, demarcando, portanto, um distanciamento entre as diretrizes dos dispositivos normativos, que estabelecem a eliminação de barreiras, não apenas no acesso, mas também no que concerne às condições de permanência e na apropriação de tais direitos pelos participantes.

No entanto, embora inequívoca a importância do conhecimento acerca da legislação para o posicionamento dos estudantes enquanto sujeitos de direitos em todo o processo formativo, podemos verificar que a perspectiva de direitos das pessoas com deficiência no ensino superior focada nos aspectos restritos ao ingresso esteve presente tanto no campo normativo, pela omissão dos aspectos referenciados à permanência nos documentos iniciais, quanto na própria concepção de inclusão ainda presente no contexto universitário.

Analizando os primeiros documentos referentes à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, Santos e Hostins (2015) pontuam a ênfase dada à garantia de condições no processo seletivo, demarcando um momento em que a política concebia a pessoa com deficiência como candidato, omitindo referências ao processo de formação. Assim, discutindo o Aviso Circular 277 do MEC/GM de 1996, as autoras trazem a reflexão de que o texto apontava a permanência de modo superficial, com total ausência do viés pedagógico.

Apesar dos avanços no campo normativo que hoje respaldam a plena participação e formação com qualidade dos estudantes com deficiência no ensino superior, Oliveira *et al.*, (2016) constata o pouco conhecimento disponível no âmbito da universidade sobre o tema da inclusão, principalmente, em relação às legislações. Nesse sentido, o desconhecimento das universidades contribui para o equívoco de negligenciar seus deveres legais, ainda restringindo o entendimento de acessibilidade ao contexto de ingresso, como se a reserva de vagas para estudantes com deficiência pudesse garantir por si a referida inclusão social e educativa desses estudantes (FERNANDES; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2016).

Nesse contexto, considerando a universidade como espaço de exercício da cidadania e transformação de valores, pontua-se a defesa de que ainda há muito a ser feito e considerado no sentido de fazer circular a informação e o conhecimento sobre os direitos dos estudantes com deficiência, promovendo a investigação e ampliando o debate sobre a temática, enquanto práticas inclusivas assumidas institucionalmente (FERNANDES; OLIVEIRA; ALMEIDA,

2016; SANTOS *et al.*, 2015). Cabe ressaltar estudos junto a universitários com especificidade que puderam verificar que o nível de conhecimento dos estudantes sobre a legislação e determinações inclusivas está relacionado à capacidade de avaliar criticamente a adequação das condições institucionais (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA-FILHO, 2014).

Apesar da importância e necessidade inequívoca da legislação no processo de reconhecimento e efetivação de garantia de direitos, um elemento que deflagra a atribuição de significado de distanciamento entre a determinação legal e as práticas instituídas no contexto em que as relações se estabelecem pode ser verificado na seguinte reflexão:

Oleiro: Sim, a lei é importante, mas eu volto a afirmar que falta um conhecimento maior. Ficar só por conta da lei que é o problema, coloca o professor numa situação de obrigação, aí que os ensinamentos, o trato passa a ser maltrato, passa a ser uma coisa que tem que fazer porque é lei e não porque ele é ser humano, tem deficiência e precisa de ajuda.

A perspectiva pontuada na reflexão do participante nos remete à questão de que há uma distância entre a penada próspera da legislação e a real efetivação de direitos, que se desenvolve no contexto dos acontecimentos e práticas cotidianas. Apontamento que revela a necessidade de se buscar caminhos que contribuam para o processo de revisão e transformação do projeto de organização universitária e da prática pedagógica dos docentes que atuam no ensino superior, para uma formação não só de direito, mas de fato na perspectiva inclusiva.

Partindo do pressuposto de que a inclusão de pessoas com especificidade no ensino superior deve voltar-se para os aspectos referentes a tudo aquilo que envolve o sujeito em suas relações cotidianas, Siqueira e Santana (2010) pontuam que apesar dos expressivos avanços em relação aos direitos da pessoa com deficiência, ainda se pode constatar um grande hiato entre as diretrizes legais e a efetivação da plena participação desses estudantes, principalmente na educação superior.

No tocante às condições de acesso à instituição, é interessante verificar que, apesar de os participantes indicarem um conhecimento referendado às ações afirmativas no que concerne à reserva de vagas, os dados do questionário apontam que quatro, isto é, metade dos participantes solicitaram atendimento diferenciado no processo seletivo e que apenas três ingressaram no ensino superior da instituição via reserva de vagas para pessoa com deficiência.

Considerando, portanto, a normativa institucional¹³ que estabelece reserva de vagas para estudantes com deficiência na instituição a partir de 2013, ou seja, antes mesmo da Lei 13. 409/2016, a pequena incidência de estudantes que fizeram uso de tal dispositivo parece corroborar com o dado informado no questionário: seis dos oito participantes da pesquisa desconhecem os documentos institucionais sobre ações inclusivas.

No entanto, o indicador referente às condições de acesso e permanência, que emerge das falas que seguem, aponta no sentido de que a concepção de direitos se apresenta como elemento importante a ser considerado. Assim, podemos identificar a contraposição de perspectivas nos seguintes trechos:

Souza: Então, um pouquinho delas eu fiquei sabendo quando entrei aqui porque eu tive uma facilidade maior pra entrar por conta da minha deficiência, até minha prova de vestibular foi ampliada, então, lá já constava que eu tinha deficiência de visão. Essa foi uma facilidade pra eu conseguir entrar, mas assim, da lei geral eu não tenho.

Na fala da participante fica evidente que o direito ao atendimento diferenciado no processo seletivo, pautado no princípio da equidade, é tomado pela estudante como uma “facilidade”, ou seja, concessão de benefício, e não como adequação às suas necessidades enquanto condição de acesso legalmente prevista e garantida. Tal perspectiva parece corroborar com dados de pesquisa que apontam que alguns estudantes “ainda concebem a vaga para estudantes com deficiências como um privilégio e não como um direito” (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 137).

Concepção oposta, porém, parece se expressar na seguinte fala:

Guimarães: Em certos setores o Instituto não é inclusivo, por exemplo, eu apliquei vestibular uma vez aqui e, quando eu participei da capacitação pra aplicação, eu acho que eles até se sentiram aliviados por não ter tido inscrição de aluno com deficiência, mas eu vejo que o instituto tem aluno cadeirante, isso se tornou comum e a faculdade tem que se adaptar à necessidade do aluno. Então, quando chega essa demanda no vestibular pra uma instituição que tem cem anos, ela já devia estar preparada há tempos.

O trecho deixa claro o entendimento de que a adequação como condição de acesso é concebida pelo participante como um direito não garantido pela instituição de forma adequada. Isso conduz à reflexão de que a forma como os sujeitos se apropriam de seus direitos envolve não apenas a dimensão do acesso à informação em si, mas as concepções em

¹³ Resolução nº 102/2013 – Dispõe sobre as Diretrizes de Educação Inclusiva do IFSULDEMINAS.

relação a tais direitos. Ou seja, as significações desses sujeitos acerca de seus direitos envolvem os significados compartilhados e a maneira singular como cada sujeito é afetado na configuração de sentido, constituindo a apropriação de tais direitos em seu modo de pensar, sentir e agir sobre eles.

Nesse sentido, a forma como cada estudante configura seu modo de ser enquanto sujeito de direitos se dá a partir das relações estabelecidas com o mundo. “Relações, estas, que são sempre marcadas por elementos que revelam afeto, significados e sentidos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 317).

Discutindo o acesso ao ensino superior via cotas para pessoas com especificidade, Cabral e Melo (2017) pontuam estudos que revelam que alguns desses estudantes optam por não fazerem uso de tal direito como forma de desvinculação de um estigma social, que por vezes lhes impõem o confronto com manifestações expressas e veladas, permeadas pela indiferença, ignorância e preconceito.

Em relação às condições de permanência, encontramos o dado de sete participantes que informam (no questionário) ter conhecimento da existência do NAPNE; destes, cinco declaram participar efetivamente de alguma atividade de acompanhamento no Núcleo. A fala a seguir aponta a referência ao núcleo como um indicador de condição de permanência:

Guimarães: Se eu sentir a necessidade de um atendimento diferenciado eu vou procurar os meus direitos, igual eu procurei o NAPNE agora e falei, olha, nas disciplinas pedagógicas eu consigo ir bem, mas na disciplina de cálculo eu não consigo, eu preciso de reforço. Às vezes o professor não consegue enxergar essa dificuldade.

A fala do estudante apresenta a perspectiva de que o NAPNE é visto como um dispositivo institucional que se constitui como referência à efetivação de direitos, e elemento que contribui para condição de permanência. Em outra perspectiva, o NAPNE é tomado como dispositivo importante que precisa se fazer mais visível.

Antônio: Então, seria bom informar até na própria secretaria, ver se a pessoa que está entrando tem alguma deficiência e dizer: oh, a gente tem o NAPNE, a gente pode te dar um aparato dessa e dessa forma. Ter mais palestras porque eu fui descobrir o NAPNE depois de uma palestra que teve na matemática sobre educação inclusiva. Aí que eu fui descobrir que a gente tem um órgão chamado NAPNE e entender o que era porque, até então, eu não sabia que tinha esse órgão. É importante ter esse tipo de trabalho pra ajudar o estudante.

A fala desse participante pontua a importância da informação e visibilidade do núcleo no fluxo de acesso à instituição para que possa se efetivar enquanto dispositivo de referência desde o momento de ingresso. O reconhecimento dos participantes com relação à importância no NAPNE traz a perspectiva de que o Núcleo se constitui para estes estudantes como um elemento de referência nos encaminhamentos necessários às condições de participação e permanência no contexto da formação acadêmica.

Em estudo sobre perfil dos núcleos de acessibilidade, Leite e Ciantelli (2016) verificam ações voltadas à remoção de barreiras nos âmbitos arquitetônicos, comunicacionais, metodológicos, programáticos e atitudinais. Nesse contexto, as autoras pontuam a importância desse dado, partindo do entendimento de que um âmbito interfere no outro e de que, se somadas, essas barreiras podem impedir a participação de estudantes com deficiência no contexto universitário.

É, portanto, evidenciada a necessidade de investimentos em ações realizadas pelos núcleos de acessibilidade visando, inclusive, a alterações no regimento interno, no projeto político-pedagógico e no plano de desenvolvimento institucional das IES brasileiras, em atendimento à perspectiva de uma educação menos excludente. No entanto, sinalizam o desconhecimento no contexto universitário da existência dos núcleos de acessibilidade no espaço institucional, demonstrando o quanto a acessibilidade não está integrada às demais ações na comunidade acadêmica.

Nesse sentido, para Fernandes, Oliveira e Almeida (2016) um destaque importante é a disponibilização de apoio e informação aos estudantes sobre os recursos e funcionamento da universidade desde o momento da matrícula, propiciando maior familiarização com o funcionamento institucional e o exercício da autonomia.

Outro elemento que emerge como condição de permanência para alguns participantes faz referência às condições socioeconômicas, conforme explicitado nas seguintes expressões:

Oleiro: Outra coisa que eu penso é a estadia aqui, porque eles já comentaram, entre os alunos, que a faculdade segura um pouco, mas se vê que os alunos não estão tendo rendimento pode perder o alojamento e até a bolsa alimentação também. Então isso que me preocupa, né. Tô correndo atrás do auxílio para o material didático, que também já dá uma ajuda.
Antônio: ... e outra, se eu perder o auxílio vai ser minha maior dificuldade, eu realmente vou ter que pegar as minhas coisas e ir embora, aí não posso concluir o curso.

Nos trechos apresentados, fica patente o desafio de transposição de barreiras em aspectos distintos, porém que se sobrepõem. Ou seja, quando o programa institucional de

permanência vinculado à assistência estudantil condiciona suas ações de auxílio ao rendimento acadêmico, impõe uma dificuldade a mais para os estudantes com deficiência, quando estes apresentam dificuldade com o processo de aprendizagem em função de barreiras pedagógicas; isto porque faltas ou retenções recorrentes podem implicar perda de alojamento estudantil, por exemplo. No entanto, embora as peculiaridades de cada caso sejam consideradas no âmbito institucional, o trecho analisado explicita que essa condicionalidade representa um elemento de vulnerabilidade aos participantes.

Considerando a pobreza como um importante fator de exclusão social e cultural, Dias Sobrinho (2010) afirma que a privação de bens materiais e a exclusão de bens culturais têm estreita correlação. Nesse sentido, defendendo ser necessário assegurar aos jovens em vulnerabilidade social e econômica os meios de permanência para realizarem seus estudos com qualidade em condições adequadas, o autor aponta que “restrições econômicas e lacunas da formação precedente determinam as situações adversas dos jovens de setores marginalizados, que chegam à educação superior através de algum programa de inclusão social” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1239).

Para Rocha e Miranda (2009), faz-se necessário que o Estado assuma uma dívida histórica com a educação da pessoa com deficiência, sendo imprescindível a implantação de políticas públicas voltadas ao atendimento de suas especificidades, além da assistência estudantil nas universidades, com vistas a contribuir para a permanência desses estudantes.

No que tange ao amparo legal das ações referendadas nesses estudos, cabe mencionar que em 2010 foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto nº 7.234, que tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; em seu artigo 3º, parágrafo 1º, define como uma de suas ações “o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2010).

Outro elemento que compõe o indicador de condições de acesso e permanência refere-se à informação, presente no questionário, de que dois participantes vivenciam a situação de dificuldade de locomoção no campus, o que fica também evidenciado nos relatos que seguem,

Antônio: [...] O instituto precisa começar a se adequar a essas pessoas, ter mais instrutor de libras, questão de rampa, quer dizer, construir já com acessibilidade pra não ter que implantar acessibilidade depois de construído. Por exemplo, o sonho da gente é reformar o laboratório do laticínio. Quer dizer, vamos reformar o laticínio, então, vamos já pensar num projeto arquitetônico que dê pra uma pessoa cadeirante ou pra uma pessoa que tem dificuldade de locomoção, pra realmente fazer a aula de laboratório. O

laboratório de química, é muito alto, como a pessoa vai fazer uma titulação, por exemplo, então a gente não pode excluir essas pessoas. **Software:** Sim, as escadarias, eu ando com muletas e muito devagar, então, pra mim, seria mais fácil uma rampa. Aqui no instituto tem rampas, só que aquela parte de subir para os laboratórios já não tem. Tem na biblioteca, aí teria que acessar por lá, mas se tivesse aqui seria mais fácil. Agora, eu vi um aluno do médio cadeirante, e sei que a dificuldade pra ele é ainda maior porque ele depende de outra pessoa, então, a escada não é acessível pra todos, só pra maioria. Então, alguns lugares, assim, se tivesse uma rampa, os alunos poderiam escolher entre as escadas e rampa, com independência. Seria uma barreira superada.

As falas explicitam a limitação de mobilidade com autonomia em determinados espaços da instituição que não contemplam a acessibilidade arquitetônica, assim como a não observância dos referenciais de acessibilidade em espaços formativos importantes como bancadas de laboratórios. Ressalta-se que embora os participantes indiquem não terem conhecimento específico da legislação, podemos verificar nas falas um significado compartilhado acerca da acessibilidade, com autonomia nos espaços comuns, como um direito das pessoas com deficiência e um dever institucional no cumprimento à tais adequações.

Essa realidade nos remete ao estudo em que Anache, Rovetto e Oliveira (2014) abordam a discussão da acessibilidade arquitetônica e ressaltam a responsabilidade da política institucional frente à necessidade de transformação do ambiente universitário. As autoras pontuam que embora essa necessidade esteja para além das adaptações arquitetônicas, ela se faz como uma das principais reivindicações dos participantes da referida pesquisa.

Nesse contexto, considerando o entendimento de que “o verdadeiro sentido da acessibilidade significa não só incluir, nos sistemas educacionais, considerando os aspectos físicos, mas também efetivar uma política institucional aberta às diferenças” (KRUGER et al. s/d), pontua-se a reflexão de que a acessibilidade para estudantes com deficiência na educação superior ganha destaque em um cenário em que, em muitas situações, é condição para aprendizagem (PIECZKOWSKI, 2016). Nessa perspectiva, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, define acessibilidade como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, Leite e Ciantelli (2016) ressaltam o conceito ampliado de acessibilidade trazido pelo documento: não restrito às barreiras físicas, mas estendido em todos os seus aspectos (físicos, instrumentais, metodológicos, comunicacionais, programáticos e atitudinais). Observa-se ainda a nova Norma Brasileira Técnica 9050/2015 (ABNT, 2015) ao orientar que no aspecto físico/estrutural se considere “[...] uma arquitetura e um design mais centrados no ser humano e na sua diversidade (ABNT, 2015, p. 139).

Outra questão abordada no questionário relacionada ao indicador condições de acesso e permanência, no que tange aos recursos institucionais disponibilizados, refere-se ao dado de que cinco participantes necessitam de tecnologia assistiva, material adaptado e/ou profissional de apoio; desses, quatro indicam contarem com o recurso de que necessitam, porém, uma participante informa que nem sempre se sente atendida quanto às necessidades de tais recursos:

Souza: Às vezes eu não consigo acompanhar junto com a turma porque nem sempre tem o material ampliado. A lupa também poderia ajudar, mas ainda não chegou na faculdade. **Software:** Aqui no instituto deveria ter pessoas que saibam lidar com todos os tipos de deficiência, que saiba Braille, libras, eu acho que tá faltando pessoas com esse conhecimento, mais capacitadas a interagir com os alunos com deficiência, pra quando tiver esses alunos, já ter os profissionais adequados para o aluno se sentir incluído e não ficar excluído. E rampa também, não só em alguns lugares, mas em todos.

As falas expressam com clareza o quanto a adequação dos recursos e apoios necessários representa uma condição básica para atenuar as dificuldades e oferecer condições mais igualitárias, como forma de viabilizar a participação e permanência do estudante com especificidade, deixando, portanto, patente que os processos de exclusão se constituem nas práticas cotidianas que desconsideram as necessidades apresentadas por esses estudantes e se processam no limite da violação de direitos.

Pensada a partir do conceito ampliado de acessibilidade, o inciso VIII do artigo 112 da Lei nº 13.146/2015 define tecnologia assistiva ou ajuda técnica como:

Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

As tecnologias da informação e comunicação e as tecnologias assistivas se apresentam como recursos importantes na promoção do processo de participação de estudantes na

educação superior. No entanto, apesar dos avanços de ações nesse âmbito, estudos apontam a falta de investimento e desenvolvimento de novas práticas na utilização das tecnologias em diferentes contextos universitários, limitando práticas pedagógicas mais democráticas e plurais, ou seja, que não atendem aos dispositivos legais (LEITE; CIANTELLI, 2016; ROCHA; MIRANDA, 2009).

Dessa forma, podemos verificar que os indicadores pontuados referentes à escolarização pregressa, conhecimento acerca das leis e direitos e condições de acesso e permanência, explicitados pelos participantes, apontam para um contexto em que esses elementos estão inter-relacionados e compõem parte importante no processo de compreensão das significações dos estudantes acerca das condições de participação na realidade do contexto acadêmico.

Além dos aspectos estruturais da instituição articulados às questões legais presentes em discussão até o momento, este núcleo de significação também contempla elementos relacionados ao processo pedagógico expressos pelos estudantes, sistematizando os dados obtidos no questionário (QUADRO 6), em articulação com os indicadores (metodologia e relação pedagógica, condições de aprendizagem e apoio e acompanhamento) expressos nos trechos de fala dos participantes nas entrevistas.

Quadro 6 – Questionário sobre o processo pedagógico

Questão	Sim	Não	Outros
Os recursos/meios utilizados nas aulas auxiliam a compreensão dos conceitos abordados?	3	5	
Os professores fazem adequação de materiais que atendam suas demandas?		4	(1) Raramente (1) Nem todos (2) Não há necessidade
Teve ou está tendo dificuldades de aprendizagem no curso?	6	1	(1) Minhas dificuldades não são geradas pelo curso
Realiza avaliação diferenciada	4	1	(3) Não é necessário

Fonte: Da autora.

A primeira questão relacionada ao processo pedagógico, referendada na pesquisa pelo questionário, apresenta a informação de que dos oito estudantes que participaram da pesquisa, cinco consideram que a metodologia de ensino (no que tange aos recursos e meios utilizados pela maioria dos docentes) não os auxiliam no processo de compreensão e apreensão dos conceitos abordados durante as aulas. Assim, a referência ao indicador metodologia e relação pedagógica pode ser observada nas seguintes expressões:

Souza: Com o método de falar muito eu não consigo acompanhar e depois, na hora de estudar, eu fico perdida porque eu não sei a que vou recorrer, já que eu não consigo ler o livro. **Aluno 25:** É, porque eu não consigo acompanhar [Silêncio]. Vamos supor, você tá programando um site, só que aí o professor dita tão rápido o comando que você não vê, e se perde. A maioria dos professores tem material online que é da plataforma, mas alguns não. Quando tem material online dá pra ampliar, dá pra acompanhar. **Poeta:** Eu tive professores que me incluíram, mas teve professores que a aula era meio cansativa e você não se inclui porque fica viajando. Por exemplo, aula de libras... Ah meu Deus, ficava quarenta minutos assim [gestos de sinais], aquilo me deixava numa depressão. Libras era quarenta e cinco minutos de sinal que eu não entendia nada, só sinal, eu ficava estressado. Eu achei uma desinclusão em libras, se a palavra é essa. Essa aula me excluía.

Os relatos exemplificam metodologias de aulas padronizadas que não consideram as especificidades apresentadas por esses estudantes e, portanto, não contribuem para a participação no processo de aprendizagem. Necessário se faz, no entanto, contextualizar os elementos objetivos das possibilidades metodológicas em uma realidade que apresenta em média sessenta alunos por turma.

Nesse sentido, a importância de não negligenciar a realidade objetiva vai ao encontro do entendimento de que o avanço do processo de inclusão de todo e qualquer aluno depende da capacidade do professor de romper com algumas representações e se voltar para os sujeitos que permanecem à margem do processo educativo, ainda que estejam dentro da universidade. Tais contradições vivenciadas pelos professores chamam atenção tanto para os valores da instituição em si como para parte significativa da valorização social do individualismo, da competição, do sucesso acadêmico, entre outros, que perpassam as ações desenvolvidas na universidade e dificultam o processo de inclusão (BAZON *et al.*, 2015). Nesse sentido, a concepção ampliada de caminhos alternativos que envolvem recursos especiais para a participação das pessoas com deficiência no processo de aprendizagem depende de mudanças nas instituições e, fundamentalmente, na sociedade (GÓES, 2002).

A questão da metodologia de ensino também se apresenta nas falas seguintes; porém, em um contexto de relação com as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes com especificidades:

Souza: O método que eu acho que mais funciona é quando tem um slide, uma coisa escrita, mais explicada que eu consiga ler e compreender aquilo. Eu anoto as informações que ele diz na aula, que são além do slide, e depois eu pego num pen drive e estudo em casa. **Aluno 25:** [...] ele poderia postar o que ele fez durante a aula, porque fica mais fácil, todos os alunos podem

acessar, mas ele fala que não usa intranet... então, o que eu faço, pego com um amigo, chego em casa e estudo.

Cabe aqui observar que os trechos de fala exemplificam um tipo de metodologia de ensino que contribui para o processo de aprendizagem (no caso da primeira fala) e outro que dificulta a possibilidade de participação do estudante (no segundo trecho). Ambos os contextos, no entanto, referem-se a metodologias utilizadas com a turma, mas que podem favorecer ou impossibilitar a participação de um estudante que apresente alguma especificidade, quando esta não é considerada. A questão em voga nos remete à discussão do processo pedagógico enquanto condição fundamental para o desenvolvimento acadêmico.

Considerando a participação de estudantes com especificidades no ensino superior uma realidade relativamente recente no cenário brasileiro – por isso, as dúvidas referentes às ações dos professores para lidar com essa demanda –, Leite e Ciantelli (2016) apontam a referência de que os professores do ensino superior não se veem preparados para atender as necessidades dos estudantes com deficiência, indicando a necessidade de serem revistas as metodologias utilizadas, a adequação dos materiais didáticos, dentre outros, no sentido de considerar as especificidades de cada um.

Em análise das produções sobre formação docente, Vaillant (2003) pontua que os documentos escritos sobre o tema evidenciam o estado deficitário da formação docente e os estudos empíricos assinalam o reconhecimento por parte dos docentes de sua preparação insuficiente. Ressaltando que a formação docente se impõe como um dos desafios mais críticos ao desenvolvimento educativo – que implica uma redefinição do modelo de formação dos mestres no contexto de uma revitalização geral da profissão docente –, a autora traz a afirmação de que um dos pontos raramente explorados no universo da pesquisa sobre formação docente é o conhecimento pedagógico dos próprios formadores.

Nesse sentido, necessário se faz considerar que a formação docente voltada à inclusão demanda o desenvolvimento de ações que beneficiem todos os alunos, com a perspectiva de um processo recursivo e complexo, o que impõe aos docentes o rompimento com representações sociais e individuais que cristalizam concepções de ensinar, de aprender, de desenvolvimento humano, de práticas educativas, entre outras (BAZON *et al.*, 2015).

Além da metodologia de ensino utilizada pelos professores no contexto geral da turma, o questionário aborda também a questão referente à adequação de materiais e estratégias didáticas voltadas ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, apresentando o dado de que quatro estudantes informaram que os professores não

realizam adequação de estratégias ou material didático que atenda suas necessidades, dois participantes especificaram que raramente e nem todos os professores fazem adequação, e dois consideram que não necessitam de material adaptado, conforme apresentado no Quadro 6. Na entrevista, essa questão se expressa nas seguintes falas:

Aluno 25: Se fosse com o material certo, o material online, ajudaria porque aí, vamos supor, se eu perder alguma coisa, posso ir lá e pegar de novo. Pegar e aprender o que não aprendi na sala de aula. **Souza:** Geralmente quando eu converso, se é algum professor que já me conhece, eles só falam que vão passar material ampliado depois, e fica nisso porque eu estou com material lá, mas se não for o bastante para eu compreender eu vou ficar na mesma, né. **Antônio:** É mais fácil quando tem alguém explicando pra você do que você aprender na marra, tipo, só lendo, fazendo exercício. E às vezes são coisas simples como lembrar que tem um aluno que não vai ouvir se eu só der aula virado para o quadro. E, mesmo assim, tem professor que esquece. **Guimarães:** Eu sinto que a chance de uma pessoa com deficiência desistir é muito grande. A inclusão é necessária, porém, a gente não pode incluir esse aluno numa sala de aula e simplesmente não dar a atenção necessária pra ele. É importante a convivência com todos, mas é preciso enxergar a necessidade dessa pessoa pra que ela tenha um atendimento diferente.

A fala dos participantes deflagra o quanto, na atuação docente, as estratégias e materiais adequados às suas especificidades representam um elemento importante para condição de participação; por isso, fundamental ao processo de formação, sem as quais fica evidente a fragilidade das possibilidades de aprendizagem e, portanto, das condições de permanência e desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Nesse contexto, embora tal processo seja legalmente previsto e assegurado, a fala dos participantes deixa evidente que a normatização desse atendimento ainda carece de se efetivar no contexto das práticas.

Considerando a constatação de que ainda há um distanciamento entre o que está posto no discurso legal e as condições efetivas para a plena participação acadêmica e social desses estudantes no contexto da universidade (CABRAL; MELO, 2017), podemos encontrar em Mantoan (2011b) o entendimento de que a partir do respaldo prescrito em nosso ordenamento jurídico, não é apenas possível, mas imprescindível que se garanta a igualdade de direitos a uma educação destituída de qualquer diferenciação para excluir e/ou inferiorizar, e que assegure o direito à diferença, quando é proporcionado ao estudante um atendimento especializado, que considere suas características e especificidades.

Nessa perspectiva, frente à problematização de que submetidos indiscriminadamente aos mesmos processos, “é bastante comum que a escola adote o mesmo processo de inclusão quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de um

adulto cego” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 129), cabe mencionar pesquisa que evidencia a necessidade de adequação de material e estratégias didático-metodológicas para atender as especificidades de estudantes com deficiência visual durante as aulas, verificando que a maioria dos professores não se prepara para receber esses estudantes, que ficam com a aprendizagem dificultada por não terem seu referencial perceptual respeitado (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010). Outra pesquisa constata, a partir da organização dos cursos e das aulas, que as proposições de ensino oferecidas em cursos frequentados por estudantes surdos seguiam propostas como a oralidade e a comunicação total, focalizadas, portanto, no referencial de ensino para ouvintes (CRUZ; DIAS, 2009).

Tais estudos deixam evidente a importância das investigações acerca das significações dos docentes no que tange às práticas inclusivas. Nesse sentido, em estudo que contribui para a discussão, Marques e Gomes (2014) verificam a concordância dos professores universitários em relação à inclusão de estudantes com deficiências sensoriais; porém, é indicada discordância em relação à inclusão nos casos de necessidades vinculadas aos distúrbios comportamentais, déficits intelectuais ou deficiências múltiplas, o que para as autoras, “parece denotar que quanto maior a necessidade de comprometimentos e ações profissionais diferenciadas, bem como adaptações curriculares e pedagógicas, menor a concordância com a inclusão” (MARQUES; GOMES, 2014, p. 313).

O indicador metodologia e relação pedagógica evidencia a estreita relação entre a metodologia de ensino e a relação professor-aluno estabelecida na prática pedagógica, conforme explicitado nos seguintes trechos:

Souza: Eu penso que tudo começa do professor. A partir do momento que o professor entende que o aluno tem uma necessidade diferente, ele vai saber lidar diferente com aquele aluno, e não excluí-lo da sala. Porque às vezes, se você tem uma deficiente na sala, você é excluído. Mas é preciso trazer uma forma que coloque o aluno no meio da turma, que faça ele se sentir participando daquilo. Eh, um exemplo, eu tenho dificuldade de visão, então – depois eu vou trazer o material porque ela não pode participar junto com eles porque precisa de outro material, então, depois que vai ler lá na casa dela. Não tem aquela inclusão, tipo, eu já trouxe, então, você vai participar com a turma. **Liipe:** [...] quando eu falo que o professor é ruim de didática é que às vezes ele é tão intrínseco só naquilo que ele nem conversa, não escuta opinião do aluno, não aceita perguntas, é do tipo que só tem currículo. Você pode ser matemático, mas aqui você trabalha com humanos, então, você tem que gostar de humanos.

As falas aqui apresentadas indicam o significado de metodologia compartilhado pelos sujeitos, não restrito ao aspecto instrumental, ou seja, encontramos indicações de que

metodologia de ensino (na perspectiva dos participantes) não se restringe aos recursos, meios e técnicas, mas ao entendimento de que se vincula à relação pedagógica estabelecida no ato de ensinar. Nesse sentido, o trecho de fala da primeira participante deflagra a significação da exclusão pela desconsideração de sua especificidade.

Ao recorrer à constatação de Vigotski de que a organização da vida social está marcadamente voltada para as condições de desenvolvimento humano típico, Góes (2002) ressalta que há peculiaridades na organização sociopsicológica da pessoa com deficiência e que seu desenvolvimento exige caminhos alternativos e recursos especiais. Nesse sentido, afirmando que o desenvolvimento da pessoa com deficiência depende das condições oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas, a autora pontua que diante da condição de deficiência é necessário criar formas pedagógicas singulares que possibilitem mobilizar as forças compensatórias e explorar caminhos alternativos de desenvolvimento. Assim, explicita que “o déficit orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural” (GÓES, 2002, p. 100).

Em direção complementar à análise pontuada, expressam-se as seguintes falas:

Antônio: Normalmente o professor da área de exatas chega, explica mais ou menos a matéria, muitas vezes virado para o quadro, o que pra quem faz leitura labial como eu é um problema, e vai resolvendo aquele monte de exercício, mas não fica preocupado com o aluno, vocês realmente estão entendendo? **Lipe:** [...] ele não tem didática, é um matemático, mas não é um professor. Então, praticamente todo mundo pega DP com ele porque as pessoas odeiam ele.

Os trechos apresentados apontam a reflexão da diferença entre o compromisso com a transmissão de conteúdo e o compromisso com o real desenvolvimento acadêmico e humano dos sujeitos que aprendem. Nesse sentido, as reflexões expressas indicam a vinculação entre o conhecimento, o encontro com “o outro” e os efeitos desse encontro nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, encontramos em Lara *et al.*, (2010), a afirmação de que o vínculo que se estabelece na relação entre o aluno e seu professor incide na própria construção subjetiva de ambos, assim como no que concerne à “trama que se estabelece entre as questões de ordem da subjetividade e da objetividade nos processos de aprender e ensinar” (LARA *et al.*, 2010, p. 51). Assim, a autora defende que tão importante quanto os conteúdos ensinados e aprendidos, é o processo relacional que se vincula à subjetividade dos sujeitos.

Refletindo sobre o exercício da docência com “o diferente”, Pieczkowski (2016) pontua que a atuação na educação superior abre uma possibilidade para que profissionais de distintas áreas do conhecimento possam descobrir que “mesmo que dominem o conteúdo específico e acumulem títulos acadêmicos, isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com o imprevisível” (PIECZKOWSKI, 2016, p. 585). Ao encontro de tal reflexão, vincula-se a análise de que na contratação de docentes em universidades públicas é praxe a valorização da produção científica, o que leva à formação de “quadros docentes extremamente especializados e qualificados tecnicamente, aptos a realizar a prática de pesquisa com excelência” (REGIANI; MÓL, 2013, p. 130). Os autores pontuam, no entanto, que a docência nesse quadro costuma ficar relegada a segundo plano.

Outro elemento direcionado ao indicador de metodologia e relação pedagógica refere-se à importância do reconhecimento da singularidade do estudante no processo relacional, ponto explicitado nas expressões que se seguem:

Oleiro: O que eu vejo que falta muito é o professor conhecer o aluno. [...] Talvez eles deveriam ter mais conhecimento com aquela pessoa que tem a deficiência, pra entender que ela precisa de uma ajuda diferenciada da pessoa sem deficiência. **Guimarães:** Eu acho que os professores poderiam tentar enxergar os alunos individualmente. Muitos professores não sabem lidar. Eu já ouvi isso de um professor. Eu sei que toda as deficiências têm a sua particularidade, mas falar que; ah, o seu caso é diferente, eu não sei lidar com isso. Pra mim, é um desânimo, mas eu acho que todo mundo tá aqui pra aprender, assim como eu estou aqui pra aprender com eles, eles estão aqui pra aprender comigo. Então, eu acho que vale a pena chegar em mim e falar; olha, eu não sei do seu caso, se você tiver uma crise, como eu devo lidar? Então, tinha que ter essa troca.

Os trechos explicitados demarcam a importância do reconhecimento do estudante em sua singularidade. Podemos verificar na fala do segundo participante o apontamento de uma nuance entre o sentimento de exclusão vivenciado pelo estudante (pela relação direta de uma identidade vinculada a sua especificidade) e uma possibilidade outra de aproximação. O que parece estar sendo apontado pelo estudante é a diferença estabelecida no processo relacional entre o reconhecimento da especificidade (visto como uma barreira) e o reconhecimento da especificidade como possibilidade de viabilizar o processo de inclusão.

No campo da defectologia, a ideia de compensação é para Vigotski (2011) um processo fundamental do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Assim, a defesa de que a educação de pessoas com deficiência deve estar comprometida com a construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares pressupõe a ideia de

que o núcleo orgânico da deficiência não é alterado pela ação educativa; e como as funções elementares prejudicadas derivam diretamente desse núcleo, são, por isso, menos flexíveis. O funcionamento superior, no entanto, está ligado ao fator orgânico secundariamente e vinculado diretamente às possibilidades de compensação mediadas pelo grupo social; mostra-se, portanto, mais sensível à ação educativa (GÓES, 2002).

Dessa forma, Vigotski (2011) opunha-se ao direcionamento do ensino voltado às funções elementares, por entender que esse ensino produzia uma priorização do déficit, limitando a consideração do sujeito em si; ou seja, a pessoa na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades acaba ficando relegada a segundo plano. Assim, Góes (2002) afirma que o diagnóstico é uma das ações que configura esse modelo educacional equivocado, que ao empregar parâmetros de identificação e classificação acaba por negligenciar os aspectos dinâmicos e as possibilidades do sujeito, predeterminando, assim, o nível de seu desenvolvimento.

Para Pieczkowski (2016), a presença de estudantes com especificidade produz o efeito de ressignificação das práticas e concepções sobre a docência, criando novas demandas na universidade como, entre outras, a superação de concepções padronizadoras de desenvolvimento e aprendizagem e o fortalecimento do princípio do reconhecimento da diferença. Nesse sentido, necessário que sejam oferecidas aos graduandos as condições para que eles possam expressar seu potencial acadêmico, o que necessariamente passa pela ressignificação de ações, sentimentos e interações vivenciadas pelo corpo docente no enfrentamento de questões voltadas à diversidade humana – entre essas, as diferenças marcadas pela deficiência (CABRAL, 2017).

As contribuições de Marques e Gomes (2014) trazem a defesa de que é necessário desviarmos a atenção da deficiência do aluno como fator limitante para que possamos nos atentar ao fato de que este sujeito não só é capaz de aprender, como de assumir posições e escolhas enquanto sujeito de direitos e deveres como todo cidadão. Visto dessa forma, a deficiência passa a segundo plano, e “novas relações de convivências sociais e individuais, junto a gradativas melhoras em vários aspectos de sua vida, começam a ser efetivamente possibilitadas” (MARQUES; GOMES, 2014, p. 316).

Essa perspectiva é também ecoada por Martínez (2015). A partir do reconhecimento de que a deficiência é um elemento que compõe a constituição subjetiva do sujeito que o possui, a autora afirma que “a forma em que o defeito se subjetiviza é altamente diferenciada em virtude dos contextos sociais e dos sistemas relacionais nos quais o defeito é significado e vivenciado” (MARTÍNEZ, 2015, p. 113).

Outro ponto abarcado pelo questionário na discussão do processo pedagógico investiga as dificuldades de aprendizagem encontradas pelos participantes no processo de formação. No que tange à referida questão, dos oito participantes da pesquisa, sete informaram que em algum momento vivenciaram ou estão vivenciando a situação de dificuldade de aprendizagem no curso – dentre estes, um estudante atribui sua dificuldade a questões não inerentes ao processo de formação. Nas entrevistas a questão se expressa nos seguintes trechos:

Souza: [...] em sala de aula, quando eu não compreendo alguma coisa, acabo não perguntando porque tenho vergonha, então, eu anoto e depois procuro perguntar para alguma amiga ou, senão, com a anotação eu procuro na internet, assisto vídeo aula. **Antônio:** Bom, eu precisei me adequar ao Instituto. Eu vi que era mais fácil eu me adequar em vez do Instituto se adequar, então eu ainda consigo me adaptar, consigo me desenvolver porque sento na frente, presto mais atenção, faço leitura labial. Mesmo assim, eu ainda tô na raça, tipo, tenho dificuldade? Tenho, com exatas, sim, mas tô tentando esmiuçar, estudar fora, estudar em casa pra ver o que eu consigo pra melhorar pra mim.

Podemos pontuar nas falas que se expressam a referência de que os estudantes atribuem a dificuldade de aprendizagem vivenciada no contexto da sala de aula às suas características ou especificidades. O que emerge na fala destes estudantes como indicador condição de aprendizagem é a tendência de buscarem a superação de suas dificuldades de maneira independente, a partir de estratégias individuais como forma possível de adaptação ao modelo padronizado de ensino:

Poeta: Tive certas dificuldades, professores que às vezes davam muita matéria, e isso faz até o aluno desistir do curso porque não consegue acompanhar, mas graças ao meu MP4, que eu costumo chamar de minha verdadeira faculdade, eu lia a apostila na minha voz e gravava. Eu não sei se eu sou auditivo, mas eu não memorizo lendo, eu não consigo entender quando leio. **Aluno 25:** É uma coisa meio puxada. Pensa bem, uma pessoa igual... vamos supor, tem deficiência... não consegue armazenar coisas, oito capítulos, se a pessoa fizer o primeiro e for para o segundo, ela esquece o primeiro porque é muita coisa para lembrar. Então, se fosse reduzido pra quem tem deficiência, seria melhor. [...] Então, você teria o certificado para aquilo que você aprendeu.

As falas aqui expressas deflagram um modelo de ensino superior padronizado e referendado à habilidade mnemônica de reprodução do conhecimento, marcado como espaço pensado para um determinado modelo de estudante, o que fica evidenciado na fala dos participantes; sobretudo, quando suas especificidades são de ordem cognitiva ou psíquica.

Nesse sentido, Martínez (2015) considera a concepção estandardizada que se tem do processo educativo uma das principais barreiras ao processo de inclusão, uma vez que está voltado a um grupo de alunos, do qual se tem a priori uma representação e se espera atingir objetivos predeterminados. Assim, Vigostki (2011) aponta que:

Toda a nossa cultura é calculada para pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas [...] (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Pieczkowski (2016) aponta para a ambivalência da inclusão: o sistema educativo sinaliza para princípios de respeito à diferença, ao mesmo tempo que se organiza com base em princípios homogeneizantes – em que o apelo do Estado é para instituições e professores inclusivos, ao passo que as universidades são avaliadas por indicadores padronizados, focados em resultados. Frente à conjuntura em que as instituições são comparadas e estimuladas a competir entre si por esses indicadores, a autora levanta o questionamento sobre qual seria o lugar das pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, que frequentam os cursos superiores, mesmo com acentuadas lacunas em domínios básicos. Assim, a autora propõe a questão de saber se “não é o caso de problematizar os próprios currículos dos cursos superiores se desejamos incluir todos os estudantes?” (PIECZKOWISKI, 2016, p. 598).

Diante de tais questões, podemos mencionar pesquisas que corroboram com o apontamento aqui analisado, uma vez que esses estudos constataram que o acompanhamento das atividades acadêmicas dos estudantes com deficiência tem sido condicionado ao esforço pessoal atrelado ao auxílio de colegas da turma, ao invés de contarem com adequações e provimentos institucionais (CALHEIROS; FUMES, 2016; MANENTE; RODRIGUES; PALAMIN, 2007). Nesse contexto, Calheiros e Fumes (2016) concluem que a “participação desse público na educação superior estava ainda muito condicionada às suas capacidades de adaptação a ambientes não inclusivos” (CALHEIROS; FUMES, 2016, p. 536).

O questionário investiga ainda no contexto do processo pedagógico a questão da avaliação diferenciada e apresenta o dado de que quatro estudantes (metade dos participantes) realizam avaliações diferenciadas de maneira pontual ou regularmente; apenas um participante indicou que não realiza e os outros três especificaram que não necessitam. No entanto, é significativo o dado de que dos oitos estudantes que participaram da pesquisa, cinco

indicam necessidade de avaliação diferenciada e, destes, quatro informam que realizam avaliação adaptada às suas necessidades.

Este dado parece sugerir que a avaliação tem recebido atenção privilegiada no contexto das práticas pedagógicas direcionadas a esses estudantes, sobretudo se compararmos a outros aspectos do processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, à falta de adequação de estratégias e materiais didáticos às suas necessidades, conforme anteriormente discutido no presente núcleo. Nesse sentido, podemos problematizar que a avaliação tomada de forma isolada e pontual, isto é, não vinculada a uma proposta formativa que considere as especificidades e potencialidades desses estudantes e as reformulações necessárias ao processo de aprendizagem, não pode representar desenvolvimento acadêmico nem se sustenta, por si só, no contexto de garantia de direito.

Nas entrevistas, a questão da avaliação se expressa nas seguintes falas:

Lipe: Esses momentos de prova me angustiam, mas isso atrapalha a todos porque todos acabam adquirindo ansiedade, só que aquele que tem uma ansiedade específica, sofre ainda mais, então aquilo lá entra na sua personalidade. **Antônio:** [...] já aconteceu de a gente questionar a didática do professor e não dar em nada. Chegou na hora da prova, quase todo mundo reprovou na disciplina e segue o baile. **Souza:** [...] eu estou com algumas DPs, não tinha retorno nas notas. Quando eu consigo algum método para estudar e consigo entender, isso traz uma motivação maior, porque eu entendi, [...] Às vezes o que acontece é que eu acho que compreendi, mas, eu não compreendi nada porque eu não tenho resultado em prova, então, aí isso também desanima bastante. Quando eu penso que estou aprendendo, pelos resultados, eu vejo que não.

As falas dos participantes apresentam uma dimensão de supervalorização do significado atribuído à avaliação no contexto do espaço universitário. Seja indicando ser um dispositivo capaz de mobilizar afetos que potencializam o adoecimento dos sujeitos envolvidos (como na primeira fala); seja se constituindo enquanto elemento de poder na relação professor e aluno (conforme expresso pelo segundo participante); ou ainda tomando a dimensão de sintetizar o processo de formação em resultados, inclusive se sobrepondo hierarquicamente ao processo de aprendizagem – conforme indicado na fala da terceira participante de maneira naturalizada, a sentença de que é o resultado da prova que define a aprendizagem.

Discutindo que o processo educacional se constituiu articulado ao saber pedagógico a partir da construção de uma verdade sobre o ensino e a aprendizagem, Gallo (2004) aponta a estreita relação desse processo ao mecanismo do exercício de poder. Assim, para a

constituição da cientificidade pedagógica era necessário, para além do controle dos alunos, quantificá-los em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o autor pontua que a tecnologia do exame foi uma das táticas instrumentais mais eficazes. Desse modo, por meio do exame, a escola tem o controle sobre os alunos, que para além do contexto eminentemente didático-pedagógico (de verificação da aprendizagem), incide principalmente no aspecto político, uma vez que o exame traz em si a conotação de uma sanção, um castigo. Nesse sentido, para o autor este tácito instrumento de poder “acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber, pois é através do exame que o processo de ensino e aprendizagem é verificado, controlado, planejado e re-planejado (GALLO, 2004, p. 93).

Em estudo que aponta que a presença de estudantes com especificidade potencializa na docência universitária conflitos inerentes à prática avaliativa, Pieczkowski (2016) apresenta o entendimento de que há um vácuo entre a inclusão e o papel da universidade; e isso gera dúvidas no professor frente aos processos avaliativos (predominantemente classificatórios e seletivos) e à proposta inclusiva, que sinaliza a necessidade de que mecanismos de exclusão sejam revistos.

Nesse cenário de tensionamento, Pieczkowski (2016) coloca a avaliação como necessária para colocar em funcionamento a escola (e suas práticas pedagógicas) e funciona como um dispositivo pedagógico que regula, classifica e nomeia, ou seja, opera como mecanismo de poder e disciplinamento. No entanto, a autora defende que a avaliação pode também representar um panorama que aponte “possibilidades de intervir nas lacunas de aprendizagem, de olhar para os cursos, para a universidade e seus currículos, de rever conceitos e caminhos a trilhar com o intuito de promover a educação inclusiva” (PIECZKOWSKI, p. 597).

Por fim, no que tange ao processo pedagógico, o último indicador a ser analisado neste núcleo refere-se ao apoio e acompanhamento ao trabalho docente. Nesse sentido, os participantes indicam a significação de que as práticas inclusivas precisam estar inscritas em um registro de responsabilidade ampliada ao contexto institucional, isto é, o indicador apoio e acompanhamento emerge na fala dos participantes em referência a um suporte institucional necessário à atuação docente adequada aos processos inclusivos, conforme identificado nas expressões:

Software: Vai depender da instituição também porque tem alunos que tem o ritmo mais lento de aprendizagem e precisa saber se os professores estão respeitando, entre aspas, o tempo dele de aprendizagem. Então, às vezes, é preciso ter uma orientação para o professor saber o que pode ser feito pra

melhorar essa situação. Então, tem que ter o compromisso da instituição, pra ajudar o professor a atender as necessidades dos alunos que tem uma aprendizagem mais devagar ou alguma. **Guimarães:** Então, todas as deficiências têm sua particularidade. Eu penso que cabe ao professor buscar esse conhecimento, inclusive com a instituição. **Oleiro:** Agora, tem professores que não querem saber da dificuldade do aluno, e são mais secos, mas talvez eu até entenda eles, porque é a maneira como eles aprenderam. **Lipe:** Eu acho que falta um acompanhamento de professores, para eles serem orientados e ajudados.

As falas apontam que os participantes identificam a necessidade de um suporte institucional, que possa mobilizar estratégias e ações de apoio e acompanhamento à atuação docente, criando espaços institucionais que possibilitem um repensar de concepções e práticas, em favor de uma formação não excludente. A questão, portanto, do preparo e informação dos docentes quanto aos pressupostos inclusivos – dentre eles, as práticas pedagógicas adequadas à formação dos estudantes que apresentam especificidades – perpassa a discussão da formação inicial e continuada dos docentes, tomada como parte do processo de construção de uma cultura institucional inclusiva que envolva os diversos atores do contexto universitário.

Considerando que a participação de estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico é fato relativamente recente no cenário de democratização do ensino superior brasileiro, torna-se imprescindível que as instituições de ensino superior passem a considerar a diversidade dos processos de aprendizagem de seus estudantes, o que necessariamente implica reformulações no projeto de organização universitária. Nesse contexto, os estudos voltados à temática evidenciam que uma das principais dificuldades encontradas pelos estudantes com especificidade é o desconhecimento sobre educação inclusiva por parte dos professores e o despreparo em repensar sua prática pedagógica para atenderem as demandas educativas desses estudantes. Assim, as pesquisas apontam a necessidade de ações voltadas ao apoio e orientações docentes de forma a adequar o fazer pedagógico à especificidade de cada estudante, para que possam desenvolver seus percursos formativos (LEITE; CIANTELLI, 2016; PEREIRA *et al.*, 2016).

Nessa direção, a formação continuada para professores do ensino superior é entendida como investimento de extrema relevância, e pode se configurar numa importante ferramenta para efetivar a inclusão de pessoas com deficiência e sofrimento psíquico nesse nível de ensino. As pesquisas que apontam essa perspectiva destacam que a formação inicial, quando contempla temas dessa natureza, fazem-no de forma incipiente. Nesse contexto, os núcleos de acessibilidade, compostos por equipe multidisciplinar, também são apontados como

dispositivos de suporte educacional enquanto referência de apoio e orientação, tanto ao professor como ao estudante com especificidade (LEITE; CIANTELLI, 2016; PLETSCHE; LEITE, 2017; REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010).

As contribuições de Bazon *et al.*, (2015) para a discussão apontam que a qualificação docente, para além das ações técnicas e instrumentais, é fundamental na constituição do processo formativo, que só será efetivado à medida que for capaz de propiciar espaços que provoquem criticamente nos docentes (em formação inicial ou continuada) enfrentamentos e tensões atinentes às próprias concepções políticas, sociais e humanas, convocando-os ao exercício da problematização da prática profissional, e fortalecendo esta a partir de novas experiências.

As autoras trazem ainda a perspectiva de que é indispensável a revisão dos valores implícitos na instituição, do clima organizacional e das resistências dos agentes envolvidos para que se possa alcançar um novo patamar educacional, além de um espaço propício para que os docentes possam atuar como agentes de transformação, discutindo, inclusive, o papel social da educação (BAZON *et al.*, 2015). Nessa perspectiva, Martínez (2015) traz o entendimento de que as concepções, sentidos, crenças e valores que caracterizam a escola como espaço social guardam estreita relação com a subjetividade dos indivíduos que constituem esse espaço social, uma vez que, simultaneamente, esses sujeitos participam da sua constituição e se constituem nela.

Frente ao exposto, a análise e discussão do presente núcleo apresenta os indicadores referentes à escolarização pregressa, conhecimento das leis, condições de acesso e permanência, metodologia e relação pedagógica, condições de aprendizagem e apoio e acompanhamento a partir dos dados e informações obtidos no questionário e falas expressas pelos participantes na entrevista.

Tal contexto de análise propicia a discussão das condições institucionais de acesso e permanência em articulação com o conhecimento dos participantes acerca de seus direitos, bem como as significações produzidas referentes ao processo pedagógico, recursos e estratégias desenvolvidas pelos estudantes na formação. A análise das condições materiais relacionadas aos aspectos estruturais, legais e pedagógicos, experienciadas no contexto da formação implica, no entanto, a compreensão de processos subjetivos vinculados à configuração das relações estabelecidas no espaço acadêmico. Processos estes referenciados à discussão do próximo núcleo de significação.

4.2 Núcleo 2 – Vivências (ex)inclusivas

Este núcleo de significação aborda o contexto das relações estabelecidas no processo formativo vivenciado pelos participantes no universo acadêmico, discutindo os indicadores referentes à configuração da deficiência, relações excludentes, rede de apoio à inclusão e apropriação do processo formativo expressos pelos estudantes no momento da entrevista.

O primeiro indicador do presente núcleo, configuração da deficiência, traz como elemento inicial de análise a perspectiva da significação da participação das pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico no contexto acadêmico. Assim, as falas dos participantes produzidas no contato com as materialidades mediadoras (fotos), referentes à temática de estudantes com especificidades, ressaltam as conquistas (como formatura ou mesmo a participação em sala de aula), mas apontam o contraponto das barreiras encontradas no contexto social como praticamente intransponíveis, conforme indicado nos trechos:

Oleiro: Para essas pessoas é um dia especial porque eles superaram suas dificuldades, tanto físicas como aqui parece mental (*foto de estudante com síndrome de Dawn*) e conseguiram se formar, mas a gente sabe que é raro.
Antônio: Em relação a essas pessoas (*foto*), pra mim é mediano porque eu não tenho uma deficiência tão drástica como outras pessoas. Agora, para uma pessoa totalmente surda ou cadeirante ou com síndrome de Dawn seria muito mais difícil [...] se eu perder totalmente a audição eu acho que eu vou ter que parar, porque aí fica realmente complicado.

Podemos observar nas falas a constatação da compreensão limitadora (construída social e historicamente) da deficiência que estabelece o foco no déficit, na falta, na incapacidade, ao mesmo tempo em que também reproduzem (sem problematizar) o discurso social que quase naturaliza a impossibilidade de participação desses sujeitos na vida social, especificamente no contexto acadêmico.

Martínez (2015) pontua a construção de tal visão limitadora a partir da corrente dominante da psicologia ocidental que, entre outras características, institui a concepção de universalidade e, conseqüentemente, de normalidade; concepção que considera a deficiência como desvio e o desenvolvimento do sujeito com deficiência como exceção à normalidade instituída, ou seja, como desvio do processo de desenvolvimento normal. Em consequência dessa perspectiva de universalidade, temos a perda do sujeito e uma representação homogeneizada e padronizada da deficiência, em que se prioriza a deficiência em detrimento do sujeito, negligenciando suas possibilidades e caminhos singulares de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Anache (2015) pontua o conceito de excepcionalidade como algo que estabelece um conjunto de normas que deve ser compartilhado como condição necessária para a vida social, visando a adaptação social. Assim, aprisionado na norma, o conceito de excepcionalidade que a sociedade incorporou enfatiza o sujeito pelos seus déficits.

Nesse sentido, para Amaral (1998), entre os mitos que configuram leitura tendenciosa da deficiência, a “generalização indevida” transforma a totalidade do sujeito com deficiência na própria condição de deficiência, fazendo com que o indivíduo não seja visto como alguém com uma dada condição, mas como a encarnação da ineficiência.

Problematisando a provisoriedade baseada nas relações determinadas pelo mercado e estado neoliberal, Veiga-Neto e Lopes (2011) contribuem para a reflexão trazendo a perspectiva de que a relação in/exclusão se caracteriza pela “presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 131).

Em perspectiva diversa às concepções que naturalizam e reproduzem a visão limitadora da participação das pessoas com especificidades, podemos pontuar trechos de falas que fazem referência a processos de superação e contextualizam a dificuldade de participação destes sujeitos:

Souza: parece que mesmo com a dificuldade da deficiência eles estão lá, eles não desistiram de estar lá representando em uma sala de aula sua deficiência. **Antônio:** Escolhi esta foto porque essas pessoas conseguiram o que muitas querem, mas não têm oportunidade porque são excluídas da sociedade por terem alguma deficiência. Na maioria das vezes as portas são fechadas para essas pessoas, aí elas desistem, por isso é muito difícil ver essas pessoas se formarem dentro da universidade.

Podemos verificar nos trechos explicitados referências que apontam para a superação e discutem a produção social da exclusão. Nesse sentido, a fala de Souza, para além de marcar a superação da dificuldade inerente à deficiência, aponta a perspectiva potencial desses sujeitos, não somente de ocuparem o lugar de universitários, mas de representarem as possibilidades e potencialidades das pessoas com especificidade, comumente excluídas desse espaço. Antônio, em uma perspectiva crítica, traz a discussão da falta de oportunidade produzida historicamente pela exclusão desses sujeitos em espaços sociais como a universidade.

No que tange à possibilidade de superação propiciada pela perspectiva que valorize as potencialidades desses sujeitos, importante se faz considerar que não se pode estabelecer de

forma apriorística, genérica e linear as possíveis consequências da deficiência no processo de aprendizagem, uma vez que dependerão de uma complexa articulação de elementos, entre os quais a especificidade qualitativa dos processos e relações pedagógicos nas quais o sujeito participa comparecem de forma muito significativa (MARTÍNEZ, 2015). Nesse sentido, Martínez (2015) ressalta o fato de que a efetivação da inclusão vem sendo buscada no contexto de um sistema educativo e em uma sociedade que, historicamente, se constitui por seu caráter essencialmente excludente.

Ao encontro de tal perspectiva, Góes (2002) assinala que o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência decorre das condições concretas das experiências que lhe são propiciadas pelo grupo social. Assim, a autora traz a reflexão de que a organização da vida social em suas práticas, instrumentos e arranjos dos espaços coletivos estão marcadamente projetados para as condições de desenvolvimento humano estável, típico. Dessa forma, a experiência do sujeito na cultura está subordinada a funções e mecanismos pressupostos de determinado funcionamento de órgãos e condição do intelecto; o que dificulta o enraizamento da cultura no desenvolvimento atípico, tal como é projetada.

A análise do indicador configuração da deficiência aponta também elementos direcionados às significações dos participantes em relação à própria condição de pessoa com deficiência e com sofrimento psíquico. Ou seja, o modo de pensar, sentir e agir em relação a vivência de das especificidades dos participantes expressa processos referenciados à aceitação, negação, identidade e mecanismos mobilizados como estratégias de enfrentamento social. Tais processos podem ser exemplificados nos seguintes trechos:

Software: A minha deficiência física acontece por um desgaste no quadril, ele é inclinado. Quando eu nasci, fiz uma cirurgia na coluna porque era aberta, é o que os médicos chamam de mielomeningocele e eu uso válvula para a hidrocefalia. **Souza:** Quando a gente não aceita o problema, a gente fala assim: nossa, é sério que isso é comigo? Quando a gente tem uma deficiência desde nascido, já aprende a conviver com aquilo e todo o caminho que percorrer, seja o escolar ou na vida, você vai se adaptando à deficiência. Mas quando você perde a visão a partir de um certo momento da vida, aí é mais difícil de aceitar e conviver com essa deficiência.

Os trechos destacados apontam uma fala em nível descritivo, no caso de Software, em que o participante apresenta a deficiência em sua história de vida sem fazer referência ou indicar aproximação com o modo como se sente em relação ao processo. Por sua vez, a fala de Souza indica a emocionalidade de aceitação/não-aceitação envolvida no contexto de

adaptação às dificuldades e limitações geradas a partir do surgimento da condição de baixa visão.

Com relação às significações singulares da deficiência, é importante considerarmos que a compreensão dos processos de desenvolvimento desses sujeitos pressupõe menos o conhecimento das características e aspectos quantitativos da própria deficiência, e mais do conhecimento sobre o sujeito. Ou seja, pressupõe investigar o modo como sua subjetividade se organiza em face da deficiência, o lugar que ocupa em sua vida e quais mudanças pessoais foram provocadas ou se fazem possíveis (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Nessa perspectiva, considerando que o sujeito se constitui na relação com o outro e converte como suas as ideias que circulam socialmente, Amaral (1998) nos ajuda a pensar o movimento e processos de distanciamento, aceitação/não-aceitação da deficiência. Para a autora, em nosso contexto social, os parâmetros de normalidade e desvio utilizam, entre outros, o critério de comparação entre determinada pessoa ou grupo em relação ao “tipo ideal”, fazendo com que a aproximação ou semelhança com essa idealização seja perseguida, uma vez que o afastamento desse protótipo ideologicamente construído caracteriza o desvio, a anormalidade e, portanto, seus efeitos impregnados de conotação pejorativa e designativa de algo ou alguém.

A significação da vivência da condição de pessoa com especificidade se expressa em algumas falas, articulada à imagem atribuída aos participantes no contexto das relações que lhes são significativas:

Antônio: Eu sempre fui o doente da família. Eu ficava doente porque dava infecção grave no ouvido e, na maioria das vezes, era por pressão do meu pai, que me obrigava a trabalhar na roça. Eu pegava sol, ficava doente e minha mãe gastava muito dinheiro com antibiótico. Meu pai sempre dizia que isso era um fardo. Essas várias infecções de ouvido que foram acontecendo levaram a perda de. **Souza:** Eu era o gabarito. Tinha uma professora no ensino médio que me chamava assim. Mas aí, com a doença de khron, veio o problema da visão e o problema neurológico. Agora, mesmo estudando, não consigo ter um retorno e isso traz um certo desânimo.

As falas explicitadas indicam a significação da deficiência em vinculação aos processos de identificação. Assim, na fala de Antônio, o lugar de “o doente da família”, de fardo, de ineficiente (para o trabalho) atribuído pelo pai, parece se vincular à sua condição da perda de audição, em uma relação entre doença/ineficiência/deficiência. A fala de Souza, ao se reportar ao seu “problema da visão e o problema neurológico”, traz a dimensão de rompimento/perda de uma identidade que tem como referência a eficiência acadêmica

(modelo para correção). O que nos faz perguntar se a afirmação de que “não consigo ter um retorno” está (para a participante) referenciada à resignificação dos estudos em sua atual condição de desenvolvimento acadêmico ou se este “retorno” está subjetivamente vinculado à imagem perdida daquela que não errava, que era “o gabarito”.

Pensar esse processo na perspectiva histórico-cultural implica considerarmos que o sujeito se constitui como pessoa no contato com o outro social, formando uma imagem de si mesmo em uma construção que se prolonga no percurso das experiências vivenciadas. Nesse sentido, Tacca (2004) afirma que “o pensar, o agir e o sentir sobre si mesmo perpassar o pensar e o agir a partir da relação com o outro” (TACCA, 2004, p. 102). A autora pontua a participação ativa da construção da própria identidade a partir da interpretação que o sujeito faz sobre o que é comunicado sobre si. Portanto, é no convívio social – em um movimento constante, dialético e dinâmico – que se dá a construção e reconstrução dos sentidos pessoais que organizam a personalidade. No entanto, o valor e o impacto que as expectativas sociais imprimem sobre as pessoas dependem dos recursos subjetivos e da posição que cada uma ocupa nas relações estabelecidas. Assim, a autora afirma que a condição de construção de expectativas e idealizações do contexto relacional pode significar complicações ou rupturas em certas circunstâncias.

Nesse sentido, tecendo questionamentos quanto ao perpasso das representações sociais e individuais, Gomes (2010) traz a contribuição de que a condição de sujeito implica não a simples contraposição a uma representação imposta socialmente, mas à capacidade de partilhá-la e de, nesse processo, configurar novos arranjos de posição subjetiva que se diferencie das representações anteriores.

O presente indicador ainda pontua as perspectivas assumidas por alguns participantes em relação ao saber produzido sobre a deficiência ou o transtorno e legitimado pelo diagnóstico, perpassando processos de total assunção à problematização do saber médico/psiquiátrico. Nesse contexto, as falas que seguem apontam a assunção do diagnóstico praticamente como uma previsão que se cumpre na explicação das dificuldades acadêmicas vivenciadas:

Oleiro: O tempo que fui dependente do álcool, da droga e tudo mais, essas químicas afetaram o meu cérebro, de uma maneira ou de outra, e depois do AVC retardou mais ainda, eu costumo esquecer muito, mas tudo isso o médico falou mesmo que ia acontecer comigo. **Guimarães:** eu sempre tive as crises de epilepsia e agora deu esse problema no hipocampo, que o neuro disse que afetaria a memória e, realmente, o que eu aprendo na sala de aula e

deveria guardar, porque antes eu conseguia, agora chega no outro dia eu esqueço.

Podemos pontuar nas falas que se expressam a referência às dificuldades vivenciadas no processo de desenvolvimento acadêmico pautada no diagnóstico médico tomado como “prescrição” do comprometimento cognitivo, mas os sujeitos não indicam uma problematização quanto à implicação em suas possibilidades de enfrentamento. Em perspectiva oposta, nas falas seguintes são evidenciados processos de problematização dos participantes em relação à condição deficiência/transtorno/anormalidade atribuída à especificidade pelo contexto social a partir da legitimação do campo médico/psiquiátrico:

Lipe: As pessoas falam deficiência, mas na verdade é ruim falar esse termo porque distúrbios não são deficiência. Então, tem aqueles que vivem distúrbios esporádicos e tem aqueles que vivem distúrbios cotidianos, que é o meu caso. **Poeta:** A minha primeira faculdade, de medicina, me levou a um esgotamento, me levou a uma estafa. Eu não sei se puseram alguma coisa no meu copo, mas eu passei a ter delírios e saí fora dos padrões normais, ali eu realmente não estava bem [...] dizem que os anormais são muito inteligentes, né? Eu vi vários quadros lindos, mas eu não sei se eu realmente estava vendo ou se era delírio meu. [...] mas teve momentos que eu fui pro hospital psiquiátrico sem ter nada, isso porque minha família não tinha muita instrução, aí o médico falou tá falado. Eu sei quando eu não tô bem, quando tenho uma perda de controle, mas eu cheguei a ir sem ter nada, aí comecei a ter um trauma psíquico, um trauma emocional. [...] É sofrido ser assim.

As falas expressas demarcam o limite entre a possibilidade de reconhecimento da condição de saúde mental (pela própria característica de funcionamento distinto da estrutura psíquica) e a possibilidade de expressar-se como sujeito na vivência do sofrimento psíquico. Assim, fazendo uma retificação de termos, Lipe expressa a significação de sua especificidade como uma questão de ordem quantitativa ao introduzir a periodicidade como elemento com o qual experiencia a vivência do que chama de distúrbio. A fala de Poeta deflagra a diferença entre episódios de internação (que reconhece como limite da perda de conexão com a realidade) e episódios de internação compulsória (que não legitima como resposta adequada), atribuindo o sofrimento gerado (que chama de trauma psíquico, emocional) ao desconhecimento da família e consequente submissão ao poder médico/psiquiátrico.

Tais questões nos remetem à proposição de Dias e Oliveira (2013) no sentido de buscar uma revisão da construção histórica e social das concepções e práticas pautadas no modelo médico de caracterização das deficiências. Nesse sentido, as autoras observam que a prevalência desse modelo na orientação de funcionamento de diversas instâncias sociais acaba

por produzir formas excludentes de inserção social da pessoa com deficiência. Isso porque o diagnóstico médico – que deveria se ater à garantia de atendimento adequado à saúde dos indivíduos –, desloca-se, muitas vezes de forma distorcida, para tomadas de decisões em diversas esferas da vida social. No que tange ao campo educacional, as autoras ressaltam que a exigência de laudo médico especificando a deficiência – que comumente se mostra representada apenas na forma do número de CID, sem apresentar características subjetivas e desenvolvimentais do sujeito – vem se prestando à complementação ou, mesmo, definição de planos e avaliações psicopedagógicos.

Baseada na perspectiva histórico-cultural, Góes (2002) pontua que o diagnóstico negligencia os aspectos dinâmicos da complexidade de funcionamento e das potencialidades do sujeito, uma vez que emprega parâmetros para identificação de características estáveis, produzindo a mera classificação. Nesse sentido, o diagnóstico, além de definir modelo para avaliação de desempenho, condiciona o planejamento educacional, ao preestabelecer limites no processo de desenvolvimento do aluno. A autora resalta que é nesse ponto que incidem as críticas de Vigotski ao discutir o equivocado modelo educacional, levando-o a propor “outras diretrizes para o diagnóstico e a educação, numa visão prospectiva, que considere o desenvolvimento em sua dinâmica, que privilegie os potenciais e talentos da criança” (GÓES, 2002, p. 102).

Nessa perspectiva, discutindo os parâmetros de normalidade e anormalidade, Amaral (1998) pontua a patologização como uma armadilha que aprisiona os sujeitos, e questiona em que medida estes se colocam ou são colocados no desvio, seja por suas características ou comportamentos. Assim, ao encontro de tais reflexões, atentamos à perspectiva de que “as formas de tratamento tidas como normais, pouco garantem que seus alunos (independentes de possuírem ou não necessidades especiais) sejam considerados em sua singularidade” (GOMES, 2010, p. 126).

Ainda em relação ao indicador de configuração da deficiência, encontramos falas que indicam o modo como os participantes significam as dificuldades encontradas e seus desdobramentos na vinculação desse processo com os mecanismos mobilizados para o enfrentamento das situações vivenciadas. Assim, podemos verificar a referência de que a superação das dificuldades e barreiras é tomada, por alguns participantes, como tarefa e responsabilidade exclusiva do próprio sujeito:

Lipe: Eu enfrento o desafio, tipo, é oito ou oitenta, o que me propõem eu tenho que encarar e vencer. **Software:** A gente sabe da necessidade que a

gente tem, então é preciso tentar levar uma vida normal, superando as barreiras. **Oleiro:** Eu sinto que as dificuldades, físicas e mentais, elas vêm pra nos impedir, e a pessoa muitas vezes se sente só, mas a gente tem que superar isso.

Falas que denotam a significação de que a participação, ou seja, a inclusão desses sujeitos depende de seus próprios esforços e capacidade de se adaptarem ao contexto universitário; este que, por vezes, mostra-se inadequado ao atendimento das necessidades específicas destes estudantes, em aspectos de metodologia, estrutura e adequação de recursos – conforme já discutido no primeiro núcleo de significação.

Em pesquisa que investiga o processo formativo de estudantes com deficiência no ensino superior, Anache e Cavalcante (2018) apresentam relatos que indicam que esses acadêmicos vivenciam experiências de superação de suas limitações sem que possam contar com condições adequadas para a viabilização da aprendizagem; recaindo sobre o sujeito e sua família a responsabilidade de garantir seu aprendizado e, portanto, o êxito ou fracasso desse processo são, assim, atribuídos ao próprio estudante.

Nesse contexto, as autoras ressaltam a observação de que no espaço da universidade se expressam atitudes de negação que, ao negligenciarem a deficiência, produzem práticas excludentes que visam instituir padrões e discriminar os que se diferenciam da norma. O estudo revela que, em uma dinâmica recursiva, os participantes atribuem a causa de suas dificuldades de aprendizagem à falta de interesse ou esforço próprio, tomando para si a responsabilidade da situação. Processo que “é comum encontrar na história educacional das pessoas com deficiência” (ANACHE; CAVALCANTE, 2018, p. 122).

Na mesma direção da responsabilidade de superação das barreiras atribuída a si próprio, o trecho a seguir deflagra a significação da participação condicionada à capacidade de igualar-se aos demais pela via do reconhecimento de desempenho acadêmico:

Lipe: O mérito, pra mim, é encara e ter sucesso na vida acadêmica da mesma maneira que um estudante comum. [...] pra que a gente possa dizer: eu consegui, então eu vivo no mundo dos humanos, eu também sou humano, eu também me enquadro. Por isso que eu sou a favor da inclusão, pra que a pessoa consiga, com esforço e terapia, estar nesse ambiente, participar das ações e não ter medo de competir com quem quer que seja. Se sentir literalmente igual.

A fala do participante pontua o mérito vinculado ao desempenho acadêmico como condição para “se sentir literalmente igual”, ou seja, o reconhecimento da condição humana parece atrelado à capacidade de “competir no mundo dos humanos”, portanto, “enquadrar-se”

pela via de sua performance acadêmica. Fala que pode denotar condições adversas na vivência das relações estruturadas no contexto social e acadêmico, uma vez que, dialeticamente, o esforço para “igualar-se” (se reconhecer e ser reconhecido como sujeito) pressupõe a desconsideração de sua singularidade e, conseqüentemente, de sua especificidade.

Nesse sentido, a perspectiva de que nas relações os sujeitos conhecem e se apropriam do que os define e os diferencia socialmente traz o entendimento de que a singularidade pressupõe as ideias de multiplicidade e pluralidade, uma vez que os processos subjetivos passam a ser vistos não em suas identificações ou em que se igualam, mas sim em suas diferenças (TACCA, 2004).

Nessa perspectiva, considerando o paradigma vigente de compreensão focada meramente na valorização da reprodução do conhecimento vinculado ao desempenho acadêmico, Gomes (2010) pontua que a inclusão de sujeitos com especificidades ainda se mostra atrelada ao entendimento de que estes devem apresentar um desenvolvimento equiparado aos demais estudantes. Nesse contexto, apontando a tendência em perceber os estudantes com deficiência de maneira abstrata e permeada por ideologias, a autora afirma que “frente à compreensão de que todos são iguais, inclusive os deficientes, os alunos em processo de inclusão necessitam travar uma batalha na qual os mecanismos de reprodução e adequação parecem ser seus maiores aliados” (GOMES, 2010, p. 128).

O contexto de análise das significações das dificuldades e mecanismos de superação traz ainda a perspectiva de tomada de consciência em relação à supervalorização das dificuldades inerentes à deficiência, indicando um comprometimento subjetivo do participante com o processo de ressignificação de suas limitações e possibilidades, evidenciado no seguinte trecho:

Guimarães: Por muito tempo eu me vitimizei, coloquei toda minha dificuldade na deficiência gerada pelas convulsões, mas eu vi que precisava de ajuda, e não só neurológica. [...] quando eu decidi agarrar com unhas e dentes o meu tratamento, eu saí de lá outra pessoa. Eu não uso mais a minha deficiência como um problema pra me vitimizar. Tenho dificuldade, tenho, mas eu tenho que correr atrás e fazer o meu melhor.

Processo semelhante de reflexão e problematização das possibilidades de enfrentamento para superação das dificuldades pode ser percebido na fala de outra participante, no trecho que se segue:

Souza: Eu penso às vezes que eu não aceitei [...] eu acho que isso traz uma certa dificuldade pra eu poder correr atrás do que é melhor pra mim, porque eu falo assim: eu tenho dificuldade de visão, mas eu sou igual a todo mundo e aí eu tento viver como todo mundo e eu não tenho retorno depois. Porque tem gente que fala assim: ah vamos estudar depois e, no meu caso, eu penso que eu tinha que estudar mais para eu poder chegar naquele resultado. Aí eu tento ir no ritmo dos outros e, chega no final, eu não consigo. Então, eu acho que a questão é aceitar mesmo a deficiência pra poder ter um retorno melhor.

As falas explicitadas deflagram a reflexão de Guimarães, no sentido de dar conta de um movimento de supervalorização da deficiência, conduzindo-o à auto-vitimização, enquanto a fala de Souza demarca a reflexão de movimento oposto – um processo de não-aceitação ou negação da deficiência, concernente à necessidade de se sentir “igual a todo mundo”. O que fica, no entanto, evidenciado no presente elemento de análise é a referência de que ambas as falas parecem apontar a configuração de novas significações no sentido da consideração e reconhecimento de que tanto a supervalorização quanto a negação da deficiência limitam as possibilidades de apropriação dos mecanismos de enfrentamento necessários à superação das dificuldades e, portanto, ao desenvolvimento. Nesse sentido, a reflexão crítica (em relação às possibilidades de lidar com suas dificuldades) conduz os participantes a vislumbrarem caminhos alternativos de superação.

Trazendo a perspectiva de que a participação social é um processo subjetivo e afetivo, e está relacionado aos estereótipos que social e culturalmente foram constituídos a respeito das pessoas com deficiência, Glat (2012) pontua que o único papel reservado a estes sujeitos no grande teatro das relações sociais é o papel de deficiente. “Assim, o papel desviante ou anormal, que no caso das pessoas com deficiência é vitalício, estrutura suas relações sociais, e determina suas oportunidades e experiências de modo geral” GLAT, 1995, p. 91). Para a autora, o rompimento com este rígido *script* pressupõe a construção psicológica de cada sujeito, o meio social, os recursos materiais disponíveis, o apoio familiar, entre outros, como fatores determinantes das diferentes trajetórias.

Para Vigotski (1983), a luta contra o sentimento de inferioridade produzido pela valorização inferior da posição social atribuída ao sujeito com deficiência é capaz de impulsionar mecanismos e estratégias de compensação, uma vez que este sentimento resulta da consequência de como a deficiência é socialmente vista, e não da limitação em si.

Nesse sentido, infere-se que tanto a supervalorização quanto a negação possam configurar processos reativos ao sentimento de inferioridade. No entanto, consideramos a perspectiva de que transformamos e somos continuamente transformados nas relações, em um movimento dialético que supera o vivido e lhe traz novas formas. Nesse processo, não apenas

assimilamos o vivido, mas também o interpretamos criticamente e o transformamos. Perspectiva que aponta para o entendimento de que nos momentos de crises e conflitos, o sujeito se fortalece, uma vez que representam “espaços de reconstrução que criam novos mecanismos na constituição subjetiva” (TACCA, 2004, p. 106). Portanto, este parece ser o processo referido nos trechos em análise, uma vez que pontuam a ressignificação de suas limitações e possibilidades mais efetivas de enfrentamento e superação das dificuldades.

O segundo indicador analisado no presente núcleo aponta a significação de relações excludentes vivenciadas no contexto acadêmico, trazendo a perspectiva de seus desdobramentos em processo formativo ligado às relações que se estabelecem em um contexto de produção e reprodução dos mecanismos de exclusão. Nesse aspecto, alguns trechos de fala expressam as significações dos participantes em relação à experiência de suas dificuldades e limitações frente a contextos que impõem um único padrão de funcionamento e desempenho acadêmico:

Aluno 25: Ah, basicamente, todo mundo consegue, só eu que tenho um pouco de dificuldade de visão, né. [...] Eu poderia pedir pra esperarem, mas é que sou meio lento e os outros alunos teriam que ficar esperando. Aí fico na minha e me faço de invisível. **Antônio:** A gente precisa se escutar pra falar, então às vezes eu falo muito alto porque eu preciso escutar a minha voz. Isso é difícil, pra mim, porque nem todos os colegas entendem. [...] eu tenho vergonha porque às vezes eu tô conversando com alguém e a pessoa tá falando muito baixo, e não consigo fazer leitura labial, mas tenho vergonha de pedir pra pessoa falar mais alto [...] ou quando eu falo muito alto e percebo a pessoa criticando, mas não vem falar comigo, entende?

Podemos pontuar nas falas dos participantes um certo ato, como diria Gallo (2004), de “borrar” as diferenças. Isto é, a fala do primeiro estudante deflagra que sua especificidade impõe um tempo diferente, um outro ritmo, outro modo de funcionamento: sem espaço de reconhecimento e assunção tanto do outro, quanto (e talvez principalmente) do próprio sujeito, acaba por favorecer a invisibilidade e exclusão do processo de aprendizagem. Por sua vez, o trecho do segundo participante demarca a seguinte questão: apesar de expressar sua necessidade (falar alto para se ouvir), o sentimento de vergonha traz subjacente a ideia de que o meio, ou melhor, o outro não “precisa” alterar sua forma de funcionamento (falar mais alto ou pausadamente) para incluí-lo. O trecho final da fala de Antônio denota ainda que a incompreensão do outro se produz entre a atitude de estranhamento frente a sua necessidade/diferença e ao distanciamento que se estabelece na falta do diálogo. As falas de ambos os participantes, no entanto, se encontram ligadas à expectativa de atendimento a uma demanda ou modelo que está posto para todos de forma homogênea.

Tomada como ponto fundamental no processo de desenvolvimento da pessoa com especificidade, a questão compensatória vincula-se nos estudos de Vigotski (1983) à perspectiva de que as peculiaridades na organização e funcionamento da criança com deficiência e seu desenvolvimento exigem caminhos alternativos e recursos especiais. Assim, pontuando que o comprometimento orgânico não deve ser desconsiderado, o autor ressalta a qualidade da vida social como fator preponderante para as possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos.

Nesse sentido, a criação de processos compensatórios e caminhos alternativos no desenvolvimento se processam pela criação de formas culturais singulares. No entanto, a cultura da humanidade se instituiu sobre as condições de certa estabilidade e constância de determinado padrão biológico humano (OLIVEIRA, 2014; GÓES, 2002), e conforme afirma Vigotski (2011, p. 867), “todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa”. Assim, o efeito incapacitante, enquanto manifestação da deficiência, é gerado pela predominância do defeito secundário sobre o primário, ou seja, é a resposta social negativa que faz com que o dano biológico gere impacto restritivo na vida da pessoa (VIGOTSKI, 1983).

Frente a tal perspectiva, Dias e Oliveira (2013) pontuam que elementos como o acesso empobrecido aos bens culturais, os processos pedagógicos inadequados e o suporte socioafetivo impróprio produzem o efeito secundário e o sentimento de deficiência como condição incapacitante. Nesse sentido, estudos indicam que ainda há muito preconceito em função da falta de informação sobre as deficiências, e que as necessidades específicas se acentuam nas relações estabelecidas no âmbito institucional (ANACHE; CAVALCANTE, 2018; PIECKOWSK, 2014; CABRAL, 2017).

Ainda na direção da análise anterior, encontramos pontuação que estabelece paralelo entre experiências de formações distintas, em que a participação se configura entre os processos de adaptação ao padrão de conduta esperado e a possibilidade de exercer-se como sujeito:

Poeta: Foram dez anos de medicina, entre expulsões e reprovações, aí depois eu fiquei quietinho. Porque lá, no começo, eu era que nem eu sou aqui, tava sempre cantando, sempre declamando poesia, mas, depois desses episódios, eu vi que eu não podia ser como eu era. Eu era não, eu sou. Lá tinha que ser como eles queriam, era isso ou a internação. [...] aqui não tive nenhuma internação, nenhum esgotamento, nenhum afastamento, ao contrário da medicina que me custou as internações na psiquiatria.

No trecho destacado, em referência a uma formação anterior em que sua diferença/jeito de estar no mundo (expressão do desvio em relação à norma) representava a exclusão e normalização/internação, a fala do participante explicita que a referida formação foi configurada a partir de experiência em que adequar-se ao padrão normativo estabelecido era condição para aceitação de sua participação no contexto institucional. O trecho final da fala de Poeta denota, no entanto, que no processo atual de formação (curso de Biologia), o participante encontrou, de alguma forma, a possibilidade de participação e o espaço para expressão de si.

Para Martínez (2015), a concepção do processo educativo standardizado, dirigido a um grupo com uma representação a priori e com objetivos predeterminados a serem atingidos, representa uma das principais barreiras ao processo de inclusão. Nesse sentido, a autora pontua que os indivíduos que escapam ao comportamento do grupo são considerados exceções e, em muitos casos, percebidos como problemas. Conforme a autora, esta forma, dominante implícita ou explicitamente, de conceber o processo educativo é excludente, uma vez que toma formas singularizadas de expressão como exceção e problema. O foco na deficiência e não no sujeito é, segundo a autora, encontrado no contexto educativo de múltiplas formas e emerge em pesquisas como elemento que caracteriza a subjetividade social das instituições estudadas.

Nessa perspectiva, a permanência da lógica medicalizante no ideário educacional implica a necessidade de reconfiguração das relações entre os campos da saúde e da educação, no sentido de propiciar a construção de práticas coletivas para se pensar as questões educacionais em interlocução e não sobredeterminação da saúde em relação à educação. Isso pressupõe esforço da educação em compreender os estudantes e seus processos de ensino e aprendizagem “fora do eixo patologia/normalidade, afirmando radicalmente a diversidade humana como princípio, meio e fim do trabalho educativo” (SILVA; ANGELUCCI, 2018, p. 683).

Contribuindo para a discussão, Vergara (2011) traz a reflexão de que, no perpasso histórico entre o manicômio, hospital, escola especial e escola comum, o transtorno mental segue ainda os preceitos do saber médico, sobre o qual a escola não se vê convocada a produzir conhecimento sobre a educação desses estudantes e, principalmente, sobre a resignificação de si na produção de novos olhares sobre este outro. Nesse contexto, a autora constata que frente ao reconhecimento de alguma marca, conduta ou diferença que cause estranhamento, a ação costumeira e naturalizada no contexto escolar se traduz no encaminhamento aos serviços de saúde, sendo assim, “no conjunto da esperada e possível

normalização da pessoa com doença mental, não tem sido possível ou necessário destacar, problematizar e enfrentar o estado de sofrimento psíquico do discente” (VERGARA, 2011, p. 45).

O indicador de relações excludentes é também composto por falas que apontam a importância e necessidade do sentimento de pertencimento em relação ao grupo e a dimensão da dificuldade no processo formativo na ausência deste:

Oleiro: Uma dificuldade que pode me fazer desistir é o afastamento dos outros alunos porque, se eu ficar sozinho lá, como já tô me sentindo mesmo, eu vou ter que me apegar aos professores e aos mais velhos, pra não chutar o balde e desistir, né? **Poeta:** Os colegas aqui também foram um pouco frios. Eu cheguei a pagar colegas pra dar aula pra mim de estatística, isso não é ser colega. Eu sempre tive dificuldade de entrar num grupo pra fazer trabalhos, seminários. Eu agradecia quando me chamavam. **Antônio:** Meus amigos sabem, mas não todos da sala. Acho que muita gente não sabe [risos], e olha que eu tô quase me formando, tô no nono período e muita gente não sabe que eu tenho deficiência.

Os trechos destacados deflagram o quanto as atitudes dos colegas podem ser significativas, mobilizadoras de sentimentos e, por vezes, cruciais para os sujeitos da pesquisa. Assim, podemos pontuar que as falas demarcam a importância que o pertencimento ao grupo assume para os participantes e o sofrimento gerado pela vivência de rejeição ou de relações que se estabelecem com distanciamento de trocas afetivas.

Nessa perspectiva de análise, a fala de Oleiro pontua sua necessidade de estabelecimento de vínculos, e parece denotar ainda o quanto a ausência do sentimento de pertencimento pode representar condição que favoreça sua permanência ou desistência. Podemos pontuar igualmente, na fala de Poeta, a referência de que as relações de amizade pressupõem vínculos afetivos de reciprocidade e ajuda mútua, levando-o a constatar a ausência de tais vínculos nas relações que estabelece, e a dimensão da dificuldade de ser aceito e de participar, ainda que em nível de tarefas e trabalhos coletivos.

No terceiro trecho de fala, Antônio ressalta contexto em que, apesar do tempo considerável de convívio da turma, a dinâmica relacional parece não ter propiciado encontros, minimamente, de conhecimento e reconhecimento entre os que compartilharam o processo formativo, ficando as relações de proximidade ou, sequer, reconhecimento do outro circunscritas a grupos isolados.

Considerando a perspectiva da dimensão das relações sociais em suas múltiplas significações e implicações no processo de humanização – na qual a importância das relações

estabelecidas com o outro se sustenta no entendimento de que falar de pessoas é falar de seus relacionamentos nos diversos espaços relacionais, considerando os valores, crenças e ideologias tecidos na cultura compartilhada (TACCA, 2014) –, pontuamos que os trechos em análise nos remetem à pesquisa sobre inclusão de estudantes com deficiência em que Antunes e Glat (2013) encontram processos atravessados por um sentimento de menos-valia desses estudantes em relação aos demais colegas. Nesse contexto, retomando Vigotsky sobre o sentimento de inferioridade como decorrente da relação entre a deficiência e suas consequências sociais, Antunes e Glat (2013) ressaltam que as relações interpessoais no contexto educacional trazem, necessariamente, para a reflexão a categoria do preconceito e da inferioridade das pessoas com deficiência.

Assim, entendido como “configurações psíquicas consteladas de forma independente de experiências diretas” (AMARAL, 2002, p. 238), o preconceito encontra-se intimamente imbricado como o estigma. Este se manifesta nas relações de campos de forças antagônicas, explicitados nos posicionamentos de estigmatizador e estigmatizado. A autora ressalta a desumanização/coisificação daquele que o recebe como consequência do estigma.

Nesse sentido, trazendo a perspectiva de que o encontro entre os “normais” e o estigmatizado implica uma situação tomada de sentimentos, Antunes e Glat (2013) ressaltam a importância do papel do outro na relação entre a pessoa com deficiência e a pessoa sem deficiência. Assim, pontuando o grupo social como a referência com a qual o sujeito cria e modifica constantemente seu modo de estar no mundo, as autoras afirmam que um dos principais objetivos da educação se refere a criar condições para a superação do sentimento de inferioridade.

Podemos também pontuar como elemento que emerge na fala dos participantes (referido à significação de relações excludentes) a questão do isolamento, que traz a conotação de ser um modo de agir vinculado ao sentimento de rejeição vivenciado pelo participante:

LiPe: Tinha aluno que só chegava perto de mim, só queria minha amizade em época de prova. Como nisso eu me destaco, aí: não tem problema ele ser assim [...] ter tal deficiência porque agora eu preciso, então, vamos fazer uma amizade falsa, aí depois despreza. Então, como acadêmico eu vejo que aquele que tem qualquer distúrbio tem que enquadrar melhor suas amizades, para poder dissociar aqueles que são bons e vão acrescentar daqueles que só vão ser um estorvo. [...] agora eu procuro não focalizar minha amizade nos outros porque só te usam, que é o caso de muitos alunos no superior, e eu passei por isso.

A fala explicitada indica que ao vivenciar a exclusão pela sua diferença/transtorno, Lipe se vincula ao reconhecimento de bom desempenho (“nisso eu me destaco”) para não se vincular (isto é, excluir) aos que se aproximam e não são “bons” em sua concepção valorativa internalizada de resultado acadêmico. A fala de Lipe deflagra a perspectiva de um contexto em que o significado compartilhado de supervalorização do desempenho acadêmico, dos interesses individuais pautados nos resultados, se sobrepõe às relações humanas genuínas. Problemática que também pode ser exemplificada na fala de outro participante:

Antônio: As pessoas que têm mais dificuldade são olhadas com outros olhos, tanto pelos colegas quanto pelos professores; tipo: ah, ela é desinteressada. Mas ninguém pergunta: você tem alguma dificuldade? Quer ajuda? Ninguém tá nem aí, tipo: ah, eu tô passando, eu tô bem, então, o resto que se foda, é basicamente isso.

Em ambos os trechos de falas, podemos trazer a inferência da configuração de relações subjetivadas a partir de um contexto que produz e reproduz (social e historicamente) a cisão entre conhecimento científico e desenvolvimento humano em suas dimensões afetiva e social, bem como a cisão entre os considerados “eficientes” academicamente e os que se desviam desse padrão. No entanto, enquanto Lipe parece se proteger, operando a cisão própria dos mecanismos de exclusão, a fala de Antônio traz a denúncia do isolamento produzido pelo individualismo constituído nas relações sociais que privilegiam a objetividade dos resultados em detrimento das relações humanizadas.

Nessa perspectiva, pontuando que a organização dinâmica da consciência se aplica ao afeto e ao intelecto, Oliveira (1992) ressalta a posição de questionamento e oposição de Vigotski em relação à fragmentação entre as dimensões cognitiva e afetiva. Assim, frente aos pressupostos monista (que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas) e à abordagem sistêmica (que se opõe ao estudo dos elementos isolados do todo), a psicologia histórico-cultural defende que “uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva” (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Em relação às cisões que favorecem as relações excludentes discutidas na presente análise, importante se faz considerar a ênfase dada, na história do pensamento psicológico, ao determinismo e à procura da objetividade. Processo que, segundo González Rey (2004), desvaloriza a subjetividade, por não reconhecer sua complexidade dialética e o caráter generativo no desenvolvimento intelectual, produzindo uma fragmentação que impossibilita a compreensão do processo de desenvolvimento humano. Assim, pontuando que as relações humanas se organizam como um sistema em que as expressões emocionais têm um

importante papel, o autor afirma que o ocultamento do aspecto emocional compromete a compreensão dos processos mais complexos de configuração da subjetividade humana. Nesse sentido, Anache e Cavalcante (2018) trazem a perspectiva de que as cisões aqui discutidas se processam em um contexto em que o produtivismo que tem assolado a academia pouco valoriza as relações humanas em suas dimensões intersubjetivas.

Questão complementar à análise anterior, que igualmente compõe o indicador de relações excludentes, refere-se à relação de competição constituída entre os estudantes no contexto acadêmico, como apontam as seguintes falas:

Souza: Nossa sala é muito desunida. Não tem aquela coisa de cooperar, de se importar com o que o outro tá passando, com a dificuldade do outro. Eu acho que cada um quer ser melhor do que o outro, parece que eles estão numa corrida [...] É isso, quando se está no superior, é aquele ego, não tem aquela coisa de cooperar um com o outro. **Lipe:** Ser acadêmico, para as pessoas com deficiência ou distúrbios, é vencer o mundo com o estômago, porque aqui é uma guerra de leões, é uma guerra pra sobrevivência. Você realmente tem que aprender, tem que conquistar ou você não se enquadra, ou você é pisado. Então, pra você estar aqui, você tem que estar preparado. **Antônio:** Aqui na faculdade, principalmente no meu curso, é como se estivéssemos todos sendo jogados num *trainer* de uma multinacional e quem for melhor é o que se dá bem, está empregado. [...] Eu acho que a gente tem que aprender a ter empatia com o outro, principalmente na faculdade, a gente não tem. Tem um seleto grupo que tem, e essas pessoas são excluídas do resto que é competitivo, porque a maioria é competitiva, ninguém quer ajudar o outro. Então é assim: fiz o exercício, entreguei pro professor e é melhor que mais ninguém consiga.

Podemos pontuar nas falas que se expressam a referência de que a valorização da produtividade compartilhada no âmbito acadêmico parece estimular as relações de competição estabelecidas entre os estudantes. As falas de Souza e Antônio mostram-se incisivas no apontamento de atitude individualista dos colegas e pouco disponível ao estabelecimento de relações cooperativas entre si. Lipe denota em sua fala relações excludentes, pautadas em padrões de normalidade e desempenho, e que produzem estigmatização e discriminação dos estudantes que diferem da norma instituída e valorizada.

Questões que trazem a reflexão acerca de uma formação que precisa se repensar e se posicionar no contexto da escolha ética que impõe a problematização: saber se queremos uma educação que seja possível ao desenvolvimento de todo ser humano, ou se continuaremos produzindo e legitimando uma formação acadêmica voltada à classificação, seleção, competição, hierarquização e exclusão de pessoas a quem, por vezes, é negada a possibilidade de pleno desenvolvimento humano.

Visando problematizar a complexa e conflitante relação entre o trabalho e a educação no capitalismo contemporâneo, diversos estudos propõem o entendimento da educação em termos concretos; assim, busca-se compreender a inserção da educação enquanto prática social materialmente determinada. Nesse contexto, a educação é apontada sob determinação das condições de funcionamento do capitalismo, ou seja, as demandas que o capitalismo dirige à educação são problematizadas no contexto das mudanças no mundo do trabalho produzidas a partir do neoliberalismo (SAVIANI, 2004; FERETTI, 2004).

Assim, pontuando os efeitos perversos das noções de “empregabilidade” para a educação e para a formação profissional, os referidos estudos indicam que “empregabilidade” significa melhores condições de competição pelos poucos empregos disponíveis. Nesse sentido, interessa ao capital formar e conformar sujeitos que valorizem o mérito individual, a flexibilização, a busca constante e, principalmente, a competição.

Nesse contexto, tais valores são apresentados como conquistas individuais que garantirão a empregabilidade aos alunos, especialmente se atrelados aos atributos de caráter cognitivo. Nesse sentido, Gentili (2004) traz a reflexão de que fazem parte da empregabilidade não apenas os conhecimentos relacionados à formação, mas o capital cultural valorizado socialmente, além de determinados significados de diferenciação que se fazem presentes nos processos seletivos e se prestam à discriminação entre brancos, negros, imigrantes, deficientes, entre outros.

A análise do presente núcleo também nos permite verificar que as expressões dos participantes da pesquisa apontam a significação de indicador relativo à rede de apoio à inclusão presente no âmbito da formação, que perpassam processos de interações nos diferentes espaços de convivência acadêmica. Nesse contexto, cabe ressaltar que os elementos que indicam rede de apoio à inclusão permitem aproximações com processos relacionais que representam, para os participantes, possibilidade de vinculação institucional.

Assim, encontramos referência ao indicador de rede de apoio, em um primeiro elemento, relacionado à questão da disponibilidade de setores e profissionais, conforme indicado no trecho:

Antônio: Eu fui buscar o Napne muito tarde. Eu poderia ter ingressado e falado: oh gente, eu tenho essa e essa dificuldade, mas as pessoas que têm deficiência, mesmo que seja pequena, na maioria das vezes, têm vergonha. [...] Então, ter esse aparato maior de ajuda é importante até pra gente lidar com isso. [...] O apoio também dos profissionais de assistência e, pra mim, principalmente, da saúde porque se não fosse isso eu teria sofrido muito mais e talvez desistisse.

Podemos pontuar na fala em questão o indicativo de que tanto o núcleo de atendimento quanto a equipe de profissionais de assistência ao discente são tomados como referência de recursos vinculados à busca de apoio e ajuda no processo de inclusão e participação para o estudante com deficiência no contexto formativo. A fala de Antônio parece demarcar que o vínculo com esses serviços e profissionais representa, em sua perspectiva, um elemento facilitador no processo de apropriação do espaço acadêmico.

No que tange aos núcleos de acessibilidade, Anache e Cavalcante (2018) defendem que esses setores têm um papel importante na contribuição da produção de conhecimento que possa fomentar a perspectiva da inclusão, mas não devem tomar para si as mudanças necessárias ao contexto institucional, sob pena de se enclausurar em ações de caráter ambulatorial, não rompendo com a histórica tendência patologizante que acompanha o processo educativo da pessoa com deficiência. Isso porque, enquanto princípio norteador da política institucional, a educação inclusiva deve estar na base das ações de todos os envolvidos no processo educativo. Assim, ressaltando a implicação institucional necessária ao processo de transformação, as autoras afirmam que “essa transformação só será possível quando se aceitar que o uno é composto pelo diverso” (ANACHE; CAVALCANTE, 2018, p. 122).

Nesse sentido, trazendo relato de experiências de compartilhamento de responsabilidades em situações de inclusão de crianças com deficiência no contexto educacional, Amaral (2002) pontua como marca dessas experiências a construção de um processo coletivo, em que se processa (por parte de todos os agentes) uma disposição para enfrentar o novo. Em relação a tais experiências, a autora destaca dois aspectos: primeiro, a flexibilização da hierarquia de saberes e práticas; e segundo, a importância de espaços de socialização de medos, angústias e mitos, ou seja, a criação coletiva de formas de enfrentamento de cada um dos agentes envolvidos em processos de inclusão. Assim, a autora afirma que somente os fóruns coletivos podem dar suporte e amparo às dificuldades individuais advindas de “uma longa história de discriminação e segregação que impediu quase todos nós de estarmos frente a frente, em pede igualdade, com o significativamente diferente” (AMARAL, 2002, p. 246).

Nessa perspectiva, a promoção da cultura institucional inclusiva passa pelo planejamento de ações de formação e atuação que envolvam os profissionais da educação em novas esferas de vivência e compreensão do referencial inclusivo; tais espaços propiciam que os sujeitos questionem, discordem, elaborem e desenvolvam ações de enfrentamento do

cotidiano. Assim, importante se faz considerar que a vivência e experiência de novas ações, para além das normas institucionais, devem ser construídas como espaço de apropriação, ressignificação e subversão, permitindo aos educadores novas possibilidades de subjetivação alinhadas à prática inclusiva (GOMES; SOUZA, 2012).

O segundo elemento que surge concernente ao indicador de rede de apoio à inclusão refere-se às interações que deflagram vinculação afetiva estabelecidas nos espaços de convivência entre os sujeitos envolvidos no processo de formação:

Guimarães: Eu acho que essa interação social dentro da sala de aula faz muito bem. Digo isso por mim, porque o tempo que eu fiquei afastado por questões de saúde, eu vi o quanto alguns professores e os amigos que eu fiz aqui na faculdade me faziam falta [...] às vezes estar aqui dentro é uma pressão muito grande, mas, em recompensa, a gente constrói essas amizades e são coisas que marcam bastante. [...] eles foram a minha família, por isso eu consegui permanecer aqui. **Souza:** Eu tenho muita proximidade com os colegas que moram comigo. São amigos que sempre dão força e ajudam quando eu preciso. **Antônio:** Outra questão importante, que me ajuda, é essa convivência. Tipo, a gente tem uma socialização boa, tanto de conseguir conversar com professor, alguns são mais abertos outros menos, mas essa questão de a gente conseguir estar com as pessoas e quebrar a barreira só de aluno-professor, professor-aluno, isso é um facilitador também.

As falas explicitadas demarcam a dimensão relacional como aspecto significativo e fundamental referido à rede de apoio à inclusão desses sujeitos. Podemos pontuar nos trechos destacados que o fortalecimento de vínculos estabelecidos na convivência parece se constituir não apenas como facilitador no processo de enfrentamento das dificuldades encontradas, mas inclusive como elemento constituinte de sentidos à própria formação dos participantes.

Assim, a referência de Guimarães às “marcas” deixadas na construção desses vínculos denota, para além da “recompensa das pressões” vivenciadas, um motivo de permanecer que pode mobilizar possíveis sentidos à formação. A dimensão desses vínculos é demarcada ainda pelo participante em analogia à relação familiar. A perspectiva da fala de Antônio pontua a quebra de barreira, com o professor como um facilitador do encontro relacional, e demarca a importância desse movimento e o quanto pode ajudar no processo de formação.

A consideração da importância do aspecto emocional do relacionamento na configuração da subjetividade humana traz a perspectiva de que o outro representa significação para o desenvolvimento somente quando o sujeito estabelece um relacionamento pleno de sentido com esse outro. Assim, para González Rey (2004), esse outro somente será uma figura significativa para o desenvolvimento se o vínculo de sentido subjetivo for estabelecido.

Nessa perspectiva, afirmando que os momentos de convivência no espaço da formação são inundados por situações interativas – em que continuamente professores e alunos e alunos entre si estabelecem das mais diversas formas mensagens carregadas de múltiplos significados –, Tacca (2004) pontua que nesses processos dinâmicos são confirmadas relações que se tornam constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos em cada situação. Assim, entendido como contexto para desenvolvimento no espaço da alteridade, destaca-se o papel e o valor das trocas no convívio acadêmico, que evidencia “o trânsito de significações que se tornam canais ímpares de constituição da personalidade tanto de alunos como de professores” (TACCA, 2004, p. 101).

Nesse aspecto, podemos ainda apontar falas que suscitam a importância do posicionamento do professor na qualificação não só da relação professor/aluno, como também da relação dos alunos entre si, conforme referido nos trechos:

Souza: Minha turma era muito cada um por si, aí nós tivemos uma professora que conseguiu mudar isso, pelo menos durante as aulas dela. Ela trocou as panelinhas, sentava todo mundo em roda pra gente conversar com pessoas diferentes e teve até um churrasco, o churrasco da empatia. **Oleiro:** Ele é totalmente diferente. Ele é legal! Eu cheguei tarde lá ontem e quando eu entrei, oito horas já, ele falou: aí ó, não falei, sabia que vinha, ôh, C. entra aí. [...] se fossem todos assim, seria uma beleza. **Guimarães:** Alguns professores tentam passar para os alunos que eles precisam respeitar essas diferenças, porque muitos entram no superior com a cabeça do ensino médio. Às vezes fazem brincadeiras de mau gosto [...] o pessoal “brinca” falando que eu gosto de desmaiar, eu detesto essas brincadeiras.

As falas explicitadas deflagram a perspectiva de que o professor ocupa lugar ímpar na dinâmica das interações, tanto coletivas quanto dialógicas, propiciando a vinculação de relações constitutivas de desenvolvimento em aspectos e dimensões que integram os estudantes como sujeitos envolvidos no processo relacional.

Assim, a primeira fala indica a vivência do grupo de experimentar possibilidades outras de interação a partir da proposição docente de novos contextos e dinâmicas relacionais. Por sua vez, o segundo participante pontua um vínculo relacional que se estabelece no seu reconhecimento e valorização como pessoa e estudante – o que a fala parece demarcar é o quanto uma simples ação do professor voltada à dimensão relacional pode ser significativa e potencializadora de afetos. Outrossim, o trecho de fala do terceiro participante sinaliza a dimensão da mediação do professor como referência cabível de contribuição no processo de estabelecimento de relações respeitadas entre os alunos.

O entendimento de que o lugar particular de professor (enquanto organizador e coordenador das atividades acadêmicas) demarca posição de confirmar e legitimar o aluno como sujeito, restituindo-lhe seu valor como pessoa e como aprendiz, pressupõe a afirmação de que o professor é o “outro social” a quem está endereçado o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e das demais dimensões e aspectos que integram o aluno em sua condição de ser humano. Nessa perspectiva, a posição do professor diante dos alunos lhe autoriza criar condições para a vivência de relação constituída no diálogo e no encontro, organizando um ambiente social no qual possam surgir os sentimentos de solidariedade e responsabilidade; processo este constitutivo do desenvolvimento (TACCA, 2004).

Investigando a trajetória de estudantes com deficiência e sua relação com as ações da universidade no processo de inclusão, Moreira, Bolsanello e Seger (2011) destacam depoimento dos participantes que indicam atitude positiva dos docentes. Segundo as autoras, “não estão alheios à inclusão dos alunos com deficiência na Universidade e demonstram cuidados referentes às especificidades educacionais deste alunado” (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 138). No entanto, em análise das condições de permanência de acadêmicos com deficiência, Anache e Cavalcante (2018) observam que as diferentes condutas dos docentes revelam que as ações e atitudes que se fundamentam nos preceitos da educação inclusiva ainda ficam restritas às iniciativas individuais.

Para Gomes e Souza (2012), a consideração de um professor inclusivo pressupõe toma-lo como sujeito, autor de suas ações e representações, condição exercida dentro de um tecido social de interações dotadas de sentido para o sujeito. Nessa perspectiva, Tacca (2004) pontua que o professor também se constitui nesse processo relacional, aprendendo e imprimindo mudanças em seu desenvolvimento profissional e pessoal. Assim, exercer-se como um professor sujeito de sua história, que promova desenvolvimento do aluno e de si mesmo, significa “inserir-se em um processo recursivo e complexo e romper representações sociais e individuais que sustentam sua condição de ensinar, de aprender, de desenvolvimento humano, de práticas de ensino-aprendizagem, entre outras” (GOMES; SOUZA, 2012, p. 598).

Outro elemento que compõe o indicador de rede de apoio à inclusão encontra expressão na referência de que a diversidade dos espaços constitutivos de interação presentes no universo formativo pode contribuir para o envolvimento e participação dos sujeitos da pesquisa. Isso é indicado no trecho a seguir:

Souza: Sempre que tem algum evento como a semana da biologia, eu gosto de participar, a gente aprende muito. Adoro as palestras e isso me traz uma

motivação maior. A viagem do acampamento também marcou muito, porque a gente tem chance de conhecer outro lado das pessoas, tanto dos colegas e até do professor, que na sala de aula você nunca saberia.

A fala da participante traz como perspectiva a questão de que a proposição de atividades acadêmicas, ainda na esfera do ensino, que propiciam uma dinâmica e configuração diversa do modelo tradicional de aula expositiva favorece o envolvimento e motivação, tanto na apropriação de conhecimento, quanto na interação entre os estudantes e destes com o docente; isso possibilita que se desenvolva em um espaço que permite novos encontros e trocas relacionais, promovendo, assim, aprendizagens significativas que, na percepção da participante, não seriam viabilizadas no contexto das aulas padronizadas do cotidiano.

Investigando experiências significativas de processos educacionais, Rego (2002) pontua evidências da íntima relação entre os domínios afetivo e cognitivo, em que o sentimento de se ver reconhecido como sujeito pelo professor contribui para que os alunos se sintam integrados, integrantes e seguros de suas potencialidades para aprender. Assim, confirmando a perspectiva de que a aprendizagem não mobiliza apenas a dimensão cognitiva, mas também afetos presentes nas relações interpessoais, a autora sinaliza que a diversidade de atividades promovidas no contexto acadêmico constitui um ambiente de aprendizagem propício para o convívio e ricas interações, funcionando como um cenário, um palco aglutinador de significativos encontros e descobertas.

Perspectiva semelhante é trazida em estudo que analisa o papel da escolarização na história de vida de pessoas com deficiência, e verifica que as experiências configuradas em espaços e contextos diversos propicia que o aluno exerça maior autonomia e envolvimento, e tais experiências tornam-se, portanto, mais significativas e inclusivas (ANTUNES; GLAT, 2013).

Questão análoga à análise anterior também pode ser evidenciada no seguinte trecho:

Poeta: Então, provas difíceis e dificuldade de entrar nos grupos não me desanimaram porque, mesmo assim, eu me sinto bem declamando poesia no dia a dia e, principalmente, na semana cultural. Eu me senti bem, não me senti colocado pra escanteio. Eu gosto de ser chamado de poeta, isso é uma alegria que eu tenho. Gostei muito de participar do festival de poesia. Aqui me chamam pra participar e declamar, ao contrário da faculdade de Pouso Alegre, que diziam: quem é aquele fora dos padrões normais que tá ali declamando? Quem é aquele anormal? Aqui tem outra mentalidade, sou chamado de poeta por todos. Assim eu procuro me identificar.

A fala de Poeta demarca um caminho, um canal de participação e construção de laço social e institucional propiciado por momentos de interação e valorização cultural; para o participante, parece representar um espaço de existência, de reconhecimento possível, forjado na identidade de poeta – poeta e não louco/fora dos padrões/anormal. Assim, tomando a poesia como espaço possível de expressão do ser, pensar, sentir e agir, a partir da arte, Poeta parece operar um deslocamento da identidade do anormal/excluído para uma possibilidade criativa de ser – poeta/incluído na rede de relações propiciada em espaços institucionais de promoção e valorização de expressões artísticas e culturais.

A consideração da instituição educativa como um dos espaços sociais de constituição e desenvolvimento da subjetividade indica o reconhecimento da necessidade de promover processos educativos que propiciem desenvolvimento e expressão criativa de alunos e docentes. Assim, vista como núcleo organizador das relações construídas nos espaços educativos, a arte favorece as ressignificações dos sujeitos sobre seu papel nas interações e sobre suas condições de vida (AMARAL; MARTÍNEZ, 2009; SOUZA; DUGNANI; REIS, 2018). Nesse sentido, Souza e Andrada (2013) contribuem com a perspectiva de que a arte promove a conscientização do que sentimos, e sua importância, além da dimensão estética, se destaca pelos afetos despertados na vivência que suscita.

Souza, Dugnani e Reis (2018) pontuam que a arte tem se mostrado um importante instrumento mediador para a transformação dos afetos cristalizados que estão na base da rigidez dos processos relacionais na escola, favorecendo a ampliação da consciência dos sujeitos em relação à realidade em que estão inseridos. Assim, ressaltam que a vivência estética, por integrar e transcender a vivência cotidiana, promove o desenvolvimento de formas mais complexas de relação com o mundo, possibilitando ações voltadas à transformação da realidade.

O quarto e último indicador analisado no presente núcleo aponta significações referentes à apropriação do processo formativo que, em primeira análise, traz a perspectiva da significação de sucesso nos processos de desenvolvimento acadêmico, como explicitados nos seguintes trechos:

Souza: Pra mim, ser bom estudante é conseguir atingir uma boa nota, que seja mais desejável e, dentro dessa nota ter o aprendizado. **Software:** Eu penso que conseguir absorver o maior conteúdo possível de aprendizagem, de conhecimento é saber aproveitar as oportunidades. Então, o aluno bem-sucedido é aquele que sempre se esforçou pra conseguir seus objetivos e chegar onde quer.

As falas dos participantes, para além da referência aos resultados valorados em nota e ao esforço individual no alcance dos objetivos presentes e pontuados em indicadores analisados anteriormente, sinalizam a questão do aprendizado no processo de apropriação do conhecimento, enquanto elemento que se faz presente como indicativo de sucesso acadêmico. Podemos ainda pontuar na fala de Souza que apesar de expressar o significado compartilhado de vinculação entre nota e aprendizado, parece possível depreender uma diferenciação apontada pela participante entre aspectos quantitativos e qualitativos em sua significação de sucesso acadêmico, ao ressaltar que a nota (aspecto quantitativo) deve expressar o aprendizado (aspecto qualitativo) do processo de formação.

Nesse sentido, compreendendo o conceito de sucesso envolvendo fatores quantitativos e qualitativos, Anache e Cavalcante (2018) pontuam os primeiros relacionados a resultados como desempenho acadêmico, envolvimento em ensino, pesquisa e extensão e conclusão do curso, os quais se somam aos fatores qualitativos referenciados à aprendizagem, que se expressam na transformação dos sujeitos.

Investigando a relação que os estudantes estabelecem com o saber, Charlot (1996) define tal processo como “uma relação de sentido e, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, 1996, p. 49). Assim, o estudo verifica que enquanto para certos jovens, estudar representa se apropriar dos saberes (e estes têm um valor em si mesmos), para outros a relação com a escolarização não significa relação com o saber, mas com a expectativa de um futuro melhor. Nesse sentido, Rego (2002) considera que o significado que o estudante atribui ao saber se faz importante para a compreensão dos efeitos da formação no desenvolvimento do sujeito.

Contribuindo para a compreensão da questão, a partir da consideração de que a aprendizagem se processa com a constante configuração de significados e sentidos que corresponde a processos de subjetivação mobilizados com base na emoção do sujeito envolvido no processo, Amaral e Martínez (2009) apontam que o sentido subjetivo da aprendizagem se configura com base na história de vida do aluno e na sua relação com a situação de aprendizagem. Assim, as autoras afirmam que o conceito de situação social de desenvolvimento possibilita a compreensão do processo de aprendizagem como confronto entre o que se promove na instituição educativa e um sujeito singular que comparece nesse contexto com sua história anterior e suas necessidades individuais.

Nessa perspectiva, defendendo a concepção de inclusão a partir da garantia dos pressupostos da presença do aluno com deficiência no ensino regular, sua participação nas atividades curriculares e a efetiva construção do conhecimento por parte desses sujeitos,

Antunes e Glat (2013) verificam que os dois últimos aspectos representam um dos maiores desafios ao processo de formação dos estudantes com especificidades, e em especial a deficiência intelectual.

Referência ao elemento anterior pode ser evidenciada nos seguintes trechos:

Guimarães: Pra mim, não é dinheiro nem *status*, o que representa ser um acadêmico de sucesso é fazer o que você gosta. É sair daqui com um certificado e fazer o seu melhor. **Antônio:** A maioria das pessoas consideram aquele que não tem nenhuma dp, que vai formar no tempo certo e que fez tudo correto, cora nove, isso pra todo mundo é o acadêmico bem-sucedido. Pra mim, é ir bem nas disciplinas, mas nada de sofrer muito também, tipo: ah, não vou deixar de viver minha vida [...] porque se eu não tiver vida social, eu não consigo. Eu já tô longe da minha família, se eu ficar fechado, eu acho que entro em depressão. Então, estar feliz, estar indo bem na faculdade, isso pra mim é um acadêmico de sucesso. Pra mim, não é uma pessoa que tira cem por cento em todas as disciplinas.

Os trechos destacados demarcam falas direcionadas a certa contraposição dos participantes em relação ao significado compartilhado de sucesso, vinculado ao padrão de desempenho acadêmico idealizado e imposto socialmente. Assim, apontando a perspectiva de processos subjetivos que envolvem aspectos volitivo e afetivo, as falas expressam a significação de êxito referida à vivência que rompa com exigência exclusiva de retorno financeiro e desempenho acadêmico e possa caber “fazer o seu melhor”, “fazer o que gosta” e “estar feliz”.

Discutindo as demandas cotidianas, marcadas pelo imediatismo e pela incompletude, que estão na base dos motivos que levam os sujeitos a se relacionarem de forma pragmática com a realidade, Souza, Dugnani e Reis (2018) pontuam que tais relações não favorecem possibilidades de questionamentos e reflexões, e acabam por orientar a conduta dos sujeitos para o pronto atendimento das reivindicações que lhes são apresentadas, produzindo os automatismos e cristalizações dos modos de perceber, se relacionar e atuar nos diferentes contextos. As autoras ressaltam ainda que as condutas decorrentes dessas relações não contribuem para a mobilização de recursos potenciais à construção de formas mais criativas de se relacionar com a realidade e de transformá-la.

Nessa perspectiva, o mandato acadêmico performático, contraposto na fala dos participantes, parece referendado a tais processos. O que nos remete à defesa de que a aprendizagem mobiliza, além da dimensão cognitiva, afetos, emoções e relações interpessoais. Dinâmica esta valorizada nas significações de sucesso acadêmico para esses estudantes. Nesse sentido, embora as ações educativas estejam voltadas, predominantemente,

ao desenvolvimento do aspecto cognitivo, as dimensões emocionais, sociais e cognitivas estão imbricadas no processo de formação. Assim, para o estudante “esses diferentes âmbitos se interpenetram e se contaminam, já que estão intimamente relacionados” (REGO, 2002, p. 71).

Contribuindo para a discussão, Amaral e Martínez (2009) trazem a reflexão de que o pragmatismo e o utilitarismo na esfera educacional, decorrente da predominante concepção adaptativa e instrumental da aprendizagem, se expressam na ênfase dada aos métodos e técnicas de ensino, em detrimento da valorização dos processos subjetivos que os promovem. Dessa forma, a dimensão subjetiva do contexto educacional e, sobretudo, dos sujeitos concretos que nele se constituem ficam (nessa orientação para a objetividade) relegados a segundo plano. Nesse sentido, as autoras defendem que o entendimento de que a aprendizagem depende da condição subjetiva do aluno e do contexto em que está inserido é pressuposto para pensar a aprendizagem como um processo de produção de sentido que implica considerar o caminho singular de aprendizagem do sujeito aprendente por meio da emocionalidade mobilizada nesse processo.

Também encontramos falas que expressam a reflexão acerca da contradição entre as interações vivenciadas no contexto da formação e a necessidade de desenvolvimento de processos relacionais que contribuam para a prática profissional e social, conforme apontado nos seguintes trechos:

Souza: Até quem é próximo não tem paciência de ajudar. Quem fala de inclusão, fala da boca pra fora. Falo de colega que vai ser professor um dia. Eu acho que esse comportamento tem que começar desde já porque estão numa formação de professor e vão lidar com todo tipo de pessoa. **Antônio:** Na área acadêmica, a gente teria que aprender a conviver com o outro, fazer trabalho com o outro, entender a diferença do outro, a dificuldade do outro porque um dia vamos trabalhar em equipe, mas o que aprendemos é a competir. **Guimarães:** É preciso entender que cada vez mais a gente vai se deparar com pessoas com necessidades a todo momento, em todo lugar. Se a gente não tiver esse preparo agora, que estamos abertos pra aprender, será que a vida vai ter que nos ensinar? E que profissionais seremos?

Podemos pontuar nas falas que se expressam a indicação de problematização sobre vivências esperadas no processo de formação que constituam e possibilitem interações necessárias e coerentes à exigência formativa voltada à prática profissional qualificada e ao desenvolvimento humano. Assim, fica evidenciado na fala dos participantes a perspectiva de que as relações estabelecidas no contexto acadêmico são entendidas como componentes do processo formativo que, por vezes, se configuram de forma antagônica a processos relacionais que possam contribuir para o desenvolvimento de condutas humanizadas necessárias à

formação profissional. Nesse sentido, denota-se a referência de que as trocas não se constituem em um contexto inclusivo; contraditoriamente, é a formação acadêmica o espaço, por excelência, referenciado ao desenvolvimento de vivências dessa ordem.

Tal perspectiva encontra apoio na reflexão acerca da importância de considerarmos as relações entre o conhecimento e o sujeito que conhece. Isso porque, ao construir o conhecimento, o sujeito constitui-se nas suas relações com esse, uma vez que o conhecimento se integra à subjetividade, propiciando contínuas reelaborações em ambos. Nesse sentido, o contexto intersubjetivo das relações estabelecidas no espaço vivido por professores e alunos está apoiado nas vivências, características de personalidades e histórias dos sujeitos em interação. Assim, nesse espaço de encontro, importante se faz compreender que situações possibilitam ou impedem relações pedagógicas implicadas em atitudes de compromisso e responsabilidade pelo outro (TACCA, 2004).

Assim, o pressuposto de que as estruturas mentais e os processos cognitivos encontram-se intrinsecamente relacionados com as interações que se têm com os outros, permite o entendimento de que os sentidos subjetivos produzidos na situação de aprendizagem propiciam transformações tanto no sistema de conhecimento, como no desenvolvimento da personalidade do sujeito. Nesse sentido, Amaral e Martínez (2009, p. 161) afirmam que “as influências educativas têm um impacto sobre a personalidade a partir das vivências e reflexões que o sujeito experimenta no espaço escolar”.

De maneira análoga à discussão anterior, ainda no que concerne ao elemento de análise crítica e problematização em relação à formação, podem ser exemplificados os seguintes trechos:

Guimarães: uma professora falou que os professores elevam o grau do curso para que a gente saia preparado para dar aula num curso superior, aí eu perguntei: e se a minha escolha não for dar aula no ensino superior? E aqueles que, como eu, querem atuar na educação básica? Ela justificou que assim a gente terá uma base melhor. Eu questionei: então, você está querendo dizer que se o ppc fosse cumprido de forma normal, sem elevar o grau do curso, a gente não sairia preparado? **Lipe:** o que eu mais gostei daqui foi participar do PIBID, por ser um programa acadêmico com pesquisa na prática, então você vivencia coisas que os alunos que só estudam não fazem parte.

As falas explicitadas indicam, para além da discussão específica pontuada por cada participante, um movimento de questionamento dos mecanismos e processos presentes na formação, demarcando, portanto, a posição de exercer-se enquanto sujeito implicado a pensar criticamente tal formação. Assim, o que as falas deflagram e reforçam, em relação à análise

anterior, é que o modo de vivenciar a experiência acadêmica se constitui, ele próprio, em componente inerente à formação.

Contribuindo para a reflexão, Amaral e Martínez (2009) assinalam que o que torna o processo educativo um processo efetivo é a possibilidade de implicação do sujeito que aprende com as experiências propiciadas no espaço de formação, ou seja, a configuração de sentido e significado da aprendizagem se dá com base na emoção do sujeito comprometido de maneira crítica, reflexiva e criativa com o processo. Para as autoras, se essa via de produção de sentido não se constitui, a aprendizagem cai num vazio, uma vez que tende a se converter em uma atividade meramente formal. Assim, pontuando que a constituição de sentido subjetivo da aprendizagem expressa a singularidade do sujeito que reflete a leitura própria que ele faz sobre a realidade, as referidas autoras afirmam que esse processo não se constrói exclusivamente sobre as bases cognitivas, mas sobretudo ancorado nos sentidos e significados que se produzem na interação com os conteúdos, a situação de aprendizagem e a condição do próprio aluno como aprendiz.

Em relação a algumas características da vida adulta e em diferenciação à criança e ao adolescente, cabe pontuar, no que concerne a inserção em situação de aprendizagem, que elementos como a história (provavelmente mais complexa) de experiência, os conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro fazem com que o adulto traga consigo maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2005).

Finalmente, compondo o indicador de apropriação do processo formativo, encontramos falas relacionadas aos aspectos que mobilizam o interesse e envolvimento dos participantes pelo curso:

Guimarães: [...] Às vezes não é fácil, a gente tem vontade de chutar o balde porque é um curso difícil [...] mas, em contrapartida, nos momentos de estágio, é quando eu entro numa sala de aula que todas as dificuldades ficam irrelevantes porque eu penso: é esse local que eu quero estar, então, eu vou dar o meu máximo, fazer o impossível pra estar aqui, dentro da sala de aula, pro resto da minha vida. **Software:** O que me motiva a estar nesse curso é o meu gosto por tecnologia. Eu quero me aprofundar mais nesse assunto pra poder de alguma forma ajudar alguém, então, me faz pensar no desejo de ajudar as pessoas, por isso a vontade de ter um conhecimento maior, mais aprofundado.

Os trechos explicitados apontam a expressão das necessidades mobilizadas no campo emocional que impulsionam, motivam os participantes em direção ao processo de envolvimento e interesse pela formação. Dessa forma, a fala de Guimarães indica que o “estar

dentro da sala de aula” o mobiliza a enfrentar as dificuldades do curso e “dar o máximo”, “fazer o impossível”. Para Software, o interesse pelo conhecimento da tecnologia está relacionado ao seu “desejo de ajudar as pessoas”. Movimento este vinculado a motivo possivelmente configurado a partir de vivência relacionada à sua condição de pessoa com deficiência.

Apontando a importância da compreensão do aspecto afetivo-volitivo como base do desenvolvimento do psiquismo humano, Vigotski (2009, p. 481) afirma que “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo”.

Nessa direção, González Rey (2004) sinaliza, entre outras características essenciais do sujeito, o desejo (que se expressa em um nível volitivo) como intencionalidade e disposição para a ação. Nesse sentido, o autor pontua que o envolvimento do sujeito em uma atividade se processa de maneira permanente nas tensões de ruptura e criação, conduzindo-o a um posicionamento intencional que garante um significado para sua ação; perspectiva importante para a compreensão da ação volitiva do sujeito na produção de sentido.

Assim, visto como resultado complexo das emoções, dos processos simbólicos e dos significados que emergem no processo de formação, a constituição de sentido do aprender é de suma importância para a implicação do aluno no processo em que se fazem presentes as necessidades e interesses próprios (AMARAL; MARTÍNEZ, 2009).

Diante das discussões trazidas neste núcleo, referentes às significações de vivências (ex) inclusivas, apresentamos os indicadores de configuração da deficiência, relações excludentes, rede de apoio e apropriação do processo formativo expressos nas falas dos participantes, produzidas na entrevista. Nesse contexto, as análises tecidas perpassam a maneira como os participantes configuram a vivência da condição de pessoa com deficiência ou com sofrimento psíquico, os processos relacionais que se estabelecem como excludentes e os que representam apoio, e o modo como os estudantes se apropriam do processo de formação. A análise das relações estabelecidas no contexto de participação e apropriação do processo formativo está vinculada, de maneira recursiva, às significações que configuram sentido à formação e potencializam desenvolvimento. Processos que são apresentados e discutidos no núcleo de significação seguinte.

4.3 Núcleo 3 – Do sentido da formação à formação de sentido

Este núcleo apresenta como contexto de análise significações referentes ao processo de participação das pessoas com deficiência e sofrimento psíquico na sociedade e projeções referendadas às possibilidades de desenvolvimento e atuação nos âmbitos social, profissional e pessoal, constituídas a partir da vivência acadêmica, discutindo os indicadores de contextos e acessos, perspectivas profissionais e desenvolvimento e humanização expressos pelos participantes.

O primeiro indicador apresentado neste núcleo referente a contextos e acessos discute as significações dos estudantes em relação ao acesso e participação das pessoas com deficiência e sofrimento psíquico no contexto social que perpassa e articula as esferas da educação e do trabalho. Em primeiro plano, encontramos falas que convergem para relatos de situações que, embora não vivenciadas diretamente pelos participantes, foram trazidas por estes como exemplo de processos excludentes presenciados em contexto educacional.

Cabe mencionar que diferentemente da análise de escolarização pregressa realizada em núcleo anterior, a problematização de situações educacionais excludentes discutida no presente núcleo é dirigida pela análise do impacto de contextos que configuram processos excludentes. Vejamos nas seguintes falas:

Software: [...] Na escola que eu estudei eu conseguia descer a escada porque tinha corrimão, mas tinha uma colega cadeirante que não podia ir até a cantina ou a sala de vídeo. Era uma barreira enorme pra ela porque acesso pra cadeirante era do lado de fora da escola. **Antônio:** Agora que na minha escola do ensino médio tem uma rampa pra cadeirante. Foi preciso uma pessoa, que tava sempre excluída, bater o pé e falar: eu preciso estudar, eu quero estudar! Ela ficou sendo carregada os três anos. Ela saiu e não viu a rampa, só depois construíram. **Guimarães:** Eu fiz estágio na sala de um aluno autista e ele era tratado como um esquentado ali. [...] Eu via que aquele aluno não estava aprendendo nada, então, inclusão é uma coisa bem ampla e eu não sei definir, mas sem que muitas vezes ela não é feita.

Os participantes trazem relatos de situações que tomam como exemplo de processos educacionais em que a imposição de barreiras dificulta ou mesmo impede a participação e o desenvolvimento de estudantes com deficiência. O ponto comum demarcado nos trechos em destaque refere-se à denúncia de inclusão marginal em experiências de escolarização e estágio presenciadas pelos participantes no contexto da educação básica.

Assim, as falas pontuam memórias, que impactam a configuração de sentidos potenciais para o desenvolvimento desses estudantes, e são marcadas por vivências como:

estudar em escola onde o acesso para cadeirante era literalmente marginal (pelo lado de fora da escola); ter uma amiga que foi carregada todo o ensino médio, já que insistiu em estudar; e estagiar em escola que “inclui” aluno com autismo para “esquentar banco”, não realizando investimento pedagógico que possibilite aprendizagem. Nesse sentido, as falas evidenciam a problematização de que as situações de dificuldade e impedimento relatadas são vistas pelos participantes como produzidas nos e pelos referidos contextos excludentes.

Perspectiva que nos remete ao conceito de deficiência secundária, produzida pela inadequação de respostas do meio em relação às especificidades apresentadas por pessoas com deficiência. Contrário à perspectiva de reduzir a deficiência aos aspectos biológicos, Vigotski (1983) estabelece uma diferenciação entre deficiência primária (intrínseca aos aspectos de ordem orgânica) e deficiência secundária (que envolve as consequências sociais da deficiência), afirmando que “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto” (VIGOTSKI, 1983, p. 93).

Propondo buscar a compreensão do fenômeno da deficiência na relação disfunção orgânica *versus* sociedade, Tunes (2003) afirma que a condição de deficiência é decorrente do impacto que a disfunção biológica gera no ambiente social num dado momento histórico. Assim, a exclusão (produzida pela concepção das diferenças como barreira socialmente intransponível) amplifica as dificuldades da disfunção orgânica, uma vez que a própria exclusão gera barreiras ao desenvolvimento e, dessa forma, “cria-se, assim, uma deficiência” (TUNES, 2003, p. 9). Nesse sentido, Nuernberg (2008) pontua que o fato de o universo cultural ser projetado em função de um padrão de normalidade, criando barreiras para a participação social e cultural das pessoas com deficiência, produz as limitações secundárias.

Nessa perspectiva, importante se faz considerar que a presença do aluno com deficiência na escola não significa a efetividade da proposta inclusiva. Assim, Amaral (2002) – para quem o avesso de inclusão refere-se à inclusão marginal, e considerando a lógica da sociedade capitalista que exclui para incluir de forma precária, instável e marginal – pontua que os depoimentos de quem vive o cotidiano escolar dão conta de que este processo se expressa na “segregação mascarada (fundo da classe/fileira lateral/não investimento/silenciamento/abandono)” (AMARAL, 2002, p. 241). Nesse contexto, a premissa de contextos educacionais inclusivos implica a modificação da estrutura de organização dos *espaços tempos* escolares em favor do desenvolvimento de todos os alunos, com ou sem deficiência (ANTUNES; GLAT, 2013).

No que concerne ao ensino superior, as falas direcionadas ao indicador de contextos e acessos pontuam a constituição social da universidade como um espaço elitista em que

acessar e permanecer guarda estreita relação com as diferentes oportunidades produzidas em um contexto de desigualdade social. Isso é explicitado nos seguintes trechos:

Antônio: A gente chega com diferenças discrepantes, por exemplo, vai ter gente que estudou em escola particular a vida inteira, tem pessoas que estudaram em escola pública muito mais ou menos e pessoas que fizeram dois anos de cursinho pra entrar na universidade. Então, esse seleto grupo de pessoas, pega na primeira peneirada. Isso faz a desistência de alguns alunos. Agora, imagina pra quem, além disso, ainda tem a dificuldade da deficiência.
Oleiro: Algumas pessoas já desistiram [...] isso me dá tipo um desânimo, mas, por outro lado, eu pego mais força ainda porque eu falo: então, é porque não é pra muitos, mesmo, é pra poucos e, nem sei como, mas, eu tô no meio desses poucos.

As falas deflagram o significado compartilhado da universidade como uma instituição que tende a reproduzir as desigualdades de oportunidades em que a exigência de apropriação de conceitos da educação básica marca as dificuldades dos estudantes que tiveram uma formação deficitária neste segmento de ensino. Para os participantes, esse processo é refletido na desistência de alguns estudantes, ratificando lugares demarcados pelas diferenças sociais e, portanto, de oportunidades.

Nesse contexto, fazendo referência à dificuldade potencializada para os estudantes com deficiência, Antônio aponta as diferenças de qualidade na educação básica pública e na privada como processo que seleciona “na primeira peneirada” os que têm mais chances de progressão acadêmica. A fala de Oleiro, por sua vez, deflagra a contradição entre os processos de identificação/diferenciação em relação aos que desistem, marcando certa transposição do que lhe parecia ser improvável, isto é, estar “no meio desses poucos”. Falas que nos fazem refletir acerca da necessidade de avançarmos, para além do necessário processo de tensionamento de defesa de direitos de grupos segmentados historicamente excluídos, em direção a um pressuposto democrático de educação para todos, e não mais “para poucos”, conforme expresso por Oleiro.

Nesse sentido, frente à constatação de que uma educação para todos que prime pela qualidade encontra inúmeras desigualdades, historicamente constituídas na sociedade brasileira, que agregam um cenário de exclusões e contradições marcado por políticas públicas lábeis e instáveis (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011), cabe pontuar que a preocupação das políticas de democratizar o ensino superior sinaliza que este segmento de ensino passa a se constituir aspiração de grupos que antes não acessavam a universidade e, portanto, torna-se espaço de maior diversidade (ANTUNES; GLAT, 2013).

Nesse contexto, Ferrari e Sekkel (2007) advertem sobre a importância de atentarmos para o mecanismo perverso que ao mesmo tempo em que flexibiliza o acesso, acaba por impedir a permanência, por meio das recorrentes retenções e, conseqüentemente, evasão. Nesse sentido, importante se faz sinalizar a relevância de problematizar como vem ocorrendo a inclusão de pessoas com especificidades no ensino superior a partir da escuta desses sujeitos, uma vez que “os lugares ou as posições sociais são, portanto, constitutivos dos processos de significação, afetam os sentidos do que é dito” (SMOLKA, 2002, p. 87).

Problematizando esse cenário, Cabral (2018) traz apontamentos de que os mecanismos de exclusão, que por vezes acabam por determinar a evasão, são deflagrados por estruturas arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas das universidades voltadas para um modelo estabelecido de aluno, produzindo a exclusão daqueles que não correspondem ao padrão socialmente idealizado para apropriação desse espaço. O autor pontua ainda que a evasão do sistema educacional, longe de representar um fenômeno linear de causa e efeito, implica a complexidade de combinação multifatorial de natureza pessoal, sociocultural e econômica.

Outro elemento que compõe o indicador de contextos e acessos pauta as significações dos participantes referentes às relações sociais produtoras de estereótipos e preconceitos, expressas nas seguintes falas:

Antônio: A gente sofre com exclusão de minorias de vários âmbitos, ainda mais na sociedade que a gente vive, que é branca, cis, hétero, homem. Aí tem a exclusão da mulher, do negro, do GLBT, do deficiente. São N minorias excluídas do resto da sociedade, como se a gente colocasse aquele espelho que só um lado vê. A gente consegue ver a sociedade como um todo, mas a sociedade, que é super privilegiada, não vê essas minorias. Como a gente ensina empatia pra essas pessoas? **Oleiro:** Eu sei que no dia de hoje falar isso é quase um palavrão, mas, na verdade, o que tem que ter é o amor entre as pessoas, sem amor é complicado. Quando a ignorância vem, vem o autoritarismo, aí dificulta até o contato porque muitas pessoas com deficiência são rejeitadas. Eu vi cenas terríveis, tanto com zombaria, tiração de sarro, colocar apelido, sabe, como até fingir que não existe [...] então, tem que ter um esclarecimento das pessoas, e não é de ser mais inteligente, não é isso, é de ser mais compreensível, mais sensível, mais dado a ajudar e compreender o outro.

Podemos pontuar nas falas que se expressam a perspectiva de que as relações interpessoais mediadas por padrões e modelos preestabelecidos marcam as diferenças como desvio, imprimindo sofrimento e exclusão de pessoas ou grupos. Assim, ao situar seu lugar de fala enquanto minoria, Antônio problematiza a produção da exclusão a partir da construção social de padrões predefinidos, e ressaltando a invisibilidade dos que diferem da imagem

especular do modelo, o estudante se pergunta sobre o processo relacional que poderia mobilizar a dimensão ética da empatia. No mesmo sentido, a fala de Oleiro pontua os processos de menosprezo e rejeição que permeiam as relações baseadas no preconceito que estigmatiza as pessoas com deficiência, e sinaliza a superação de tais processos no exercício de relações humanizadas.

Questões que nos remetem à discussão da comparação entre pessoa ou grupo em função de determinada característica e o tipo ideal constituído, em nosso contexto social, pelo grupo dominante como parâmetro de desvio – e segundo Amaral (1998), a perseguida aproximação ou semelhança com tal idealização “faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmo” (AMARAL, 1998, p. 14), uma vez que seu distanciamento caracteriza o desvio, a anormalidade.

Nessa perspectiva, a visão idealizada, naturalizada e apriorística de homem e sociedade reforça o padrão de desempenho e funcionalidade de ser humano útil nas relações de produção capitalista, produzindo imagens e concepções de deficiência na sociedade. Assim, articulado a processos objetivos e subjetivos, o significado de deficiência se vincula aos conceitos e perspectiva de mundo que norteiam as produções históricas. Nesse sentido, frente ao modelo de sociedade instituído, em que as desigualdades entre pessoas são tomadas como naturais, a deficiência é, diretamente, concebida pela ineficiência (MOREIRA, 2015).

Contribuindo para a reflexão, ao discutir a complexidade da exclusão em suas dimensões objetiva da desigualdade social, ética da injustiça e subjetiva do sofrimento, Sawaia (2001) destaca que a dialética exclusão/inclusão introduz a ética e a subjetividade na análise da desigualdade, concebendo, dessa forma, exclusão como descompromisso político com o sofrimento do outro. A autora pontua ainda que a dialética exclusão/inclusão produz subjetividades para além de demarcações econômicas; subjetividades que determinam e são determinadas por diferentes formas de legitimação social e individual, e se expressam no cotidiano “como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência” (SAWAIA, 2001, p. 9).

Ainda relacionado ao indicador de contextos e acessos sociais, encontramos falas que compartilham experiência de exclusão no âmbito do trabalho e a relação desse processo com a busca de uma segunda formação:

Lipe: Eu formei em química e estou lutando com isso judicialmente porque prestei concurso para professor do estado de Minas e passei com muito êxito, consegui o primeiro lugar, e aí começou a briga porque não querem que eu assuma [...] inclusive a ansiedade que eu tava tratando, eu piorei muito

porque eu tô tendo que defender judicialmente um direito que eu conquistei. Por isso eu não parei, eu tô aqui e não vou desistir. **Poeta:** Eu não pude atuar porque durante a primeira formação eu tive várias passagens pela psiquiatria, de tão estressante que era a faculdade, mas essa formação aqui, ao contrário, tá sendo até bom pra mim.

As falas relatam a experiência de impedimento de atuação profissional em função da condição de saúde mental dos participantes, trazendo a significação desse processo no contexto de envolvimento com a atual formação.

Nessa perspectiva, a fala de Lipe nos remete à discussão de que os editais de concursos públicos preveem vagas para pessoas com deficiência, em atendimento a determinação legal. Porém, apesar das pessoas com transtornos mentais serem entendidas como elegíveis para efeito das ações afirmativas no campo do trabalho, conforme visto no item 3.2 do presente estudo, o relato do participante desvela uma prática de exclusão deliberada após aprovação nas etapas do processo, devido às lacunas do edital referentes à questão. Nesse contexto, cabe mencionar que a instituição testemunhou caso idêntico com outro estudante, que cursa licenciatura em Biologia, mas que infelizmente não pode participar da pesquisa, por ter realizado trancamento de matrícula no período das entrevistas, justamente em função de desestabilização sofrida com o impedimento de seu ingresso em cargo público após aprovação em processo seletivo. O que fica patente no que concerne ao indicador de contextos e acessos é a necessidade de reflexão acerca do sofrimento que esses sujeitos são submetidos ao vivenciarem processos desgastantes como este, que potencializam o adoecimento psíquico.

Outra questão deflagrada em ambos os trechos de fala refere-se ao movimento dos participantes de realizarem mais de uma graduação, que inferimos ter relação com a questão anterior, ou seja, as barreiras encontradas para atuarem profissionalmente. Tal movimento parece denotar que o ambiente universitário pode ter a significação de manutenção do laço social, funcionando como espaço de convivência e até mesmo terapêutico, além de representar uma busca incessante desses sujeitos por reconhecimento social, sobretudo, frente às experiências relatadas de exclusão no campo do trabalho.

Nesse sentido, pontuando a importância da possibilidade de acesso à vida profissional – por essa garantir às pessoas, além das condições materiais de existência, a valorização de si mesmas e o desenvolvimento de suas potencialidades –, Rossetto (2009) problematiza a histórica exclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. A autora afirma que, em função da marca social que as estigmatiza, as pessoas com deficiência enfrentam inúmeras

barreiras para ingressarem na esfera profissional, apesar de a legislação garantir reserva de vagas em concursos públicos e empresas privadas, e ainda que possuam diploma do ensino superior. Cabe mais uma vez ressaltar que, para efeito das políticas afirmativas na esfera do trabalho, o Manual do Índice de Funcionalidade Brasileira (IFBr) define o termo “deficiência mental” para englobar as psicoses, entre outros transtornos mentais.

Nesse contexto, considerando que, sob a ótica do preconceito e da lógica da incapacidade historicamente constituída, as relações entre o mundo do trabalho e o transtorno mental permanecem silenciadas, Jorge e Bezerra (2004) sinalizam que estar à margem do sistema produtivo e de consumo em decorrência de transtorno mental assume (em sociedade que não existe espaço para os improdutivos) o sentido de exclusão.

Assim, pontuando os sentimentos de exclusão do trabalho como desencadeadores de desestruturações emocionais, as autoras verificam a necessidade de envolvimento com atividade produtiva como forma de distanciamento de sofrimentos existenciais e manutenção do vínculo social. Essa perspectiva nos remete à inferência aqui pontuada em análise de que, frente à vivência de exclusão na esfera do trabalho relatada pelos participantes, a busca pela segunda formação possa estar tomando o contorno de tais funções, ou seja, uma tentativa de estabilização da saúde mental por um canal de pertencimento que favoreça a manutenção do laço social.

Igualmente no que concerne ao indicador de contextos e acessos, encontramos falas que evidenciam a referência da significação de inclusão no processo educacional e seus efeitos na participação em sociedade:

Antônio: Eu penso que tem que incluir tanto os alunos normais quanto os alunos com deficiência para que tenham as mesmas oportunidades, tanto no mercado de trabalho quanto em tudo o que eles forem fazer. Que eles não sejam excluídos só por causa da deficiência, então, que seja incluído na sociedade. **Software:** Pra mim, inclusão é estarem todos juntos de modo que não existam barreiras entre as pessoas com deficiência e as outras pessoas. Seria estarem todos juntos e se a regra vale pra um, deve valer pra outros, adaptando o que for preciso porque sem essas adaptações as chances não são iguais. **Guimarães:** Inclusão não é só colocar o aluno com uma deficiência dentro de uma sala de aula. É colocar aquele aluno e dar condição dele ser acompanhado da mesma forma que todos os outros e preparar pra vida.

As falas expressam as significações de inclusão referendadas a um processo de escolarização que efetivamente propicie desenvolvimento do estudante com especificidade como condição de equalização de oportunidade, em relação aos “alunos normais” ou “os outros”, no que tange à preparação para a participação social. Nesse sentido, Antônio pontua a

educação inclusiva como promotora de oportunidade não apenas no campo do trabalho, mas no contexto ampliado da prática social. Para Software, a desconstrução das barreiras passa pela igualdade de oportunidades a partir da consideração das diferenças. Perspectiva que vai ao encontro da fala de Guimarães, que pontua a consideração da especificidade do estudante com deficiência como possibilidade de “preparar pra vida”.

A vinculação entre uma educação inclusiva de qualidade e a qualificação da pessoa com deficiência para o trabalho e a participação social ampliada podem ser evidenciadas nos seguintes trechos:

Antônio: Teve uma reportagem falando que tem vagas pra deficiente, mas não tem gente capacitada pra isso. Só que a gente não inseriu essas pessoas na escola, então, se elas não foram inseridas antes na escola, que é um dos pilares, ela não vai ter capacitação pra chegar numa empresa, mesmo. É agora que elas vão conseguir adentrar nesse mercado, porque antes não tinha um aparato na formação. [...] Eu acho que empatia começa pelo convívio com a diferença na escola, mas isso vai demorar uns vinte anos ou mais, até chegar uma geração que não seja tão excludente assim. **Software:** cada dia mais, as pessoas com deficiência estão entrando no mercado de trabalho, isso por causa da inclusão na escola. As pessoas veem que o trabalhador com deficiência tem um obstáculo, mas ele tenta quebrar essa barreira porque ele conviveu com os alunos que não têm deficiência. Assim, quando crescem juntas, as pessoas se tornam mais preparadas pro mercado de trabalho, uma pessoa melhor, que sabe lidar com as diferenças uns dos outros.

As falas explicitadas evidenciam as significações dos participantes em relação ao acesso e participação efetiva das pessoas com especificidade no contexto social atrelados a experiências educativas desenvolvidas em contexto que valorize e privilegie a pluralidade, diversidade e singularidade humana. Assim, ambos os participantes pontuam a perspectiva da educação inclusiva como ponte para uma sociedade com mais habilidade para conviver com as diferenças e, portanto, menos excludente.

Nesse sentido, a análise dos elementos referentes ao indicador de contextos e acessos sociais nos leva à reflexão de que embora os participantes indiquem experiências (perpassando as esferas da educação e do trabalho) em contextos excludentes, o que parece ter sido significado pelos participantes é que a educação, ao assumir os pressupostos inclusivos, pode promover vivências de desenvolvimento humano que ultrapassam o tempo espaço, produzindo transformação social.

A perspectiva abrangente das críticas e proposições de Vigotski (1983) em relação ao desenvolvimento dos sujeitos com deficiência implicam questões de ordem política, ética e educacional que se expressam em afirmações sobre a vida das pessoas com deficiência em

sociedade. Nesse sentido, atribuindo ao grupo social a responsabilidade de garantir que no processo histórico – à medida que as relações sociais avancem – as especificidades desses sujeitos já não sejam mais consideradas deficiências, o autor (em suas projeções de futuro) defende que as dificuldades ou impedimentos decorrentes das deficiências sejam superadas no plano social e pedagógico antes mesmo do que no plano médico ou biológico. Assim, afirma que a cegueira em si, por exemplo, não faz com que a criança seja deficiente, ela só o é frente a certas condições sociais de existência do cego. Dessa forma, demarcando sua preocupação em relação a mudança de mentalidade, Vigotski (1983, p. 85) afirma que “la reeducación de los videntes constituye una tarea pedagógico-social de enorme importancia”.

Assumindo a plena participação social como objetivo final da educação, visto que os processos compensatórios estão voltados para a conquista desse fim, Padilha (2015) aponta que os caminhos alternativos e vias peculiares de desenvolvimento da pessoa com deficiência dependem da mudança de mentalidade do grupo social em relação à concepção da deficiência e ao papel da sociedade nesse processo. Assim, ressaltando os postulados de Vigotski, a autora sustenta que a deficiência não define o destino da pessoa, mas sim “o que acontece nas relações concretas da vida social com as pessoas deficientes” (PADILHA, 2015, p. 188).

Contribuindo para a perspectiva, Bazon *et al.*, (2018) pontuam como relevante o fato de modificações em aspectos atitudinais (como humanização da escolarização e responsabilidade social) terem sido apontadas por professores, no referido estudo, como favorecidas pelo processo inclusivo. Fator indicativo de que “a educação inclusiva pode se configurar como paradigma para o estabelecimento de uma sociedade mais democrática” (BAZON *et al.*, 2018, p. 16). Reflexão que nos remete à afirmação de que a escola assume papel importante no processo de desvelamento de preconceitos e quebra de tabus, representando um caminho para que a sociedade ressignifique seu olhar sobre as pessoas com deficiência, visto que a educação é o espaço social, privilegiado, em que se processam as possibilidades de transformação do sujeito e da sociedade (ANTUNES; GLAT, 2013).

O segundo indicador componente do núcleo em questão apresenta significações referentes às perspectivas profissionais, que trazem em primeira análise uma articulação entre a formação acadêmica e o campo de atuação profissional nos seguintes trechos:

Guimarães: Na minha turma de origem, de quarenta alunos apenas um se formou, por isso o mercado é escasso de professor de matemática, e quase não temos professor com gosto pelo magistério. [...] Eu não tenho pretensão de dar aula no superior porque me identifico muito com a escola pública. É a minha paixão. Eu acho que colocar o nível da licenciatura lá em cima desse jeito pode impedir que alguns que poderiam ser bons professores na

educação básica consigam se formar. **Lipe:** O êxito acadêmico é conquistar não só a graduação, mas estar focado na área e realmente querer ser professor, porque a faculdade de matemática é muito difícil e, se você não quer ser professor, vai perder tempo porque o campo de trabalho é lecionar, querendo ou não.

Podemos pontuar nas falas que se expressam a referência de que a formação é pensada pelos participantes de maneira articulada ao campo profissional a partir de perspectivas que apontam (na primeira fala) a questão da proposta de formação ser mais condizente com a prática profissional à qual está voltada e, na segunda, a coerência entre a escolha da área de formação, realizada pelos estudantes, e suas expectativas de atuação profissional.

Assim, a fala de Guimarães parece indicar um questionamento da relação entre o nível de aprofundamento conceitual exigido na formação e a correta adequação à habilitação para o exercício da docência em nível da educação básica. Nesse sentido, sem prejuízo da inquestionável defesa de uma formação acadêmica de qualidade, que promova apropriação do conhecimento científico necessário à uma habilitação profissional qualificada, a fala do participante, no entanto, deflagra o relato de uma taxa de evasão que, no mínimo, indica a necessidade de se analisar o contexto (institucional e ampliado) que envolve tal processo de formação. Para além da problematização da adequação curricular trazida pelo participante, a discussão da evasão do curso de licenciatura também nos remete à discussão da hierarquização das profissões na perspectiva neoliberal da economia globalizada, em que as áreas das humanidades apresentam menores prestígio e reconhecimento social e acadêmico.

De forma complementar à discussão de Guimarães, mas em outra perspectiva, Lipe articula a relação entre formação e prática profissional a partir do questionamento sobre a coerência dos estudantes entre a escolha da formação em licenciatura e o desejo de atuar efetivamente como professor. Perspectiva que nos leva a refletir em que medida a “opção” pelo curso de licenciatura, assim como outras áreas academicamente menos disputadas, pode representar para alguns desses jovens a única possibilidade de acessar o ensino superior, sobretudo, se analisarmos que, em geral, são cursos ofertados no período noturno; portanto, acessíveis ao estudante trabalhador.

Nesse contexto, ressaltamos como ponto comum nos trechos em destaque a articulação feita pelos participantes entre a formação acadêmica e o campo de atuação profissional. Perspectiva igualmente presente nos seguintes trechos:

Aluno 25: A faculdade de redes dá uma chance maior de conseguir emprego no mercado de trabalho, sem faculdade fica difícil trabalhar nessa área.

Antônio: Pra mim a questão profissional quer dizer ter um diploma e conseguir ter um emprego bom porque também não adiante formar e ficar parado. **Souza:** Ah, eu quero me formar. Eu quero ter uma profissão [...] por conta de pensar no futuro também, de querer ser alguém no futuro.

As falas explicitadas demarcam as expectativas que permeiam a relação entre formação acadêmica e as possibilidades de atuação no campo profissional. Assim, a fala de Aluno 25, na mesma direção do trecho explicitado por Antônio, traz como expectativa da formação acadêmica uma “chance” de atuação profissional em condição qualificada. Souza, por sua vez, vincula a identidade profissional constituída na formação ao reconhecimento social de “ser alguém no futuro”.

Assim, as falas evidenciam a vinculação que os participantes fazem entre o acesso ao ensino superior e melhores condições profissionais e, conseqüentemente, o reconhecimento e a mobilidade social. No entanto, talvez possamos nos permitir a inferência de que a significação da formação quando vinculada exclusivamente à perspectiva de emprego, pode, por vezes, representar uma certificação esvaziada, não apenas pelo atual contexto em que a formação no ensino superior já não representa garantia de emprego, mas também quando esta carece de sentido para o sujeito, não se constituindo como efetivo desenvolvimento humano.

Partindo da premissa da relação com o saber enquanto singular e social, Charlot (1996) discute a articulação realizada por estudantes em condição de vulnerabilidade social entre formação e profissão, e aponta que os jovens que estabelecem uma estreita vinculação entre escola e profissão sem a mediação do saber tendem a não atribuir sentido à formação. No entanto, ressaltando a singularidade desse processo, o autor aponta que as condições de existência desses jovens e suas expectativas de formação e de futuro se constituem nas relações sociais em dado momento histórico.

Frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela reestruturação produtiva da economia globalizada no contexto neoliberal, que alteraram as demandas do capitalismo à educação, Ferrazzo *et al.*, (2015) pontuam que a relação dialética estabelecida entre mundo do trabalho e educação pressupõe a lógica da inclusão excludente. Nessa perspectiva, opera-se com o aumento dos índices quantitativos de inclusão, com estratégias de ampliação do número de matrículas, sustentando a equivocada ideologia neoliberal de que a disponibilização de educação promove, por si só, igualdade de oportunidade sem que sejam consideradas as condições materiais de existência.

Nesse contexto, pontuando que a implantação de políticas emergenciais não modifica o caráter de desigualdade, Dias Sobrinho (2010) atenta para o fato de que a distinção na

seleção e distribuição do conhecimento atende funções diferentes na divisão de classe. Assim, entender que não basta a unificação no âmbito da formação, implica a defesa de que esta precisa se dar a partir das categorias que “historicamente têm se construído no campo da pedagogia emancipatória, articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão” (KUENZER, 2004, p. 81).

Podemos igualmente pontuar como elemento do indicador de perspectivas profissionais falas que expressam análises das condições de trabalho no atual contexto social e perspectivas da área profissional relacionada à formação:

Aluno 25: No Brasil tá bem complicado, pra cada pessoa que é empregada, duzentas são mandadas embora. Hoje quando uma pessoa perde o emprego, ela fica meses, às vezes até anos sem trabalho, ainda mais no ramo de redes. **Oleiro:** [...] não tô falando que é impossível, mas que tem uma barreira, tem. Na parte de emprego, não é esse mar de rosas, não. Uma barreira que o formando enfrenta é a competitividade de um emprego, isso aí eu sei que vou ter que enfrentar. **Guimarães:** A gente encontra problemas no pagamento do estado, por exemplo. Esses professores deveriam abandonar e dizer: não vou mais dar aula enquanto não receber o que tenho por direito, mas, não, esses professores amam o que fazem. **Antônio:** [...] na área de alimentos, olha quantos ramos têm pra ser seguido, não é possível que em uma turma de quarenta alunos vá sair todo mundo pro mesmo ramo, mas, mesmo assim, eu tenho um pouco de medo porque não tem emprego pra todo mundo também.

Ao demarcarem discussões que perpassam questões como empregabilidade, perspectivas concernentes à área de atuação e condições de precarização do trabalho docente, as falas apontam problematizações, expectativas e idealizações que circunscrevem as significações dos participantes em relação ao campo profissional. Dessa forma, os trechos destacados indicam um movimento dos participantes no sentido de se voltarem às questões atinentes às possibilidades e condições de atuação profissional frente à realidade de precarização das relações de trabalho e emprego, em que a formação acadêmica não representa garantia ou segurança de inserção no mundo do trabalho, marcado pela competição em uma sociedade de consumo.

Tais discussões nos remetem à problematização da relação entre a sociedade contemporânea e o trabalho, trazendo a perspectiva de que a sociedade de consumo, produtora do supérfluo e do descartável, ao mesmo tempo que cria necessidades múltiplas de consumo, impede a participação, nesse universo, exatamente daqueles que produzem a riqueza social. Isso torna supérflua e descartável boa parte da força de trabalho humana, que cada vez mais se encontra em situação precarizada de trabalho ou desemprego (ANTUNES, 2004).

Corroborando com tal perspectiva, Kuenzer (2004) sinaliza o processo de “exclusão includente” no âmbito do trabalho, em que são instituídas estratégias de exclusão do trabalhador da relação formal de emprego, com garantia de direitos e dignidade das condições de trabalho, no mesmo momento em que são criadas estratégias de inclusão nesse universo de forma precária.

Nesse contexto, apontando o campo da educação como dispositivo institucional privilegiado de investimento na propagação e hegemonia dos mecanismos ideológicos da perspectiva neoliberal, Dias Sobrinho (2010) sinaliza que a atual versão do capitalismo propala educação de qualidade como aquela que capacita o indivíduo com conhecimento e técnicas úteis ao exercício da competitividade individual. Nessa lógica, na perspectiva do discurso dominante, longe de representar garantia de integração (pela articulação entre desenvolvimento humano e desenvolvimento social), empregabilidade significa, isto sim, treinamento de recursos para sobrevivência na competitiva busca pelos poucos empregos disponíveis.

Além das percepções referentes ao contexto geral das relações de trabalho na sociedade, conforme trazidas no presente indicador, a análise de perspectivas profissionais aponta falas direcionadas às significações dos estudantes referentes à participação das pessoas com especificidade no mundo do trabalho, podendo ser exemplificadas nos seguintes trechos:

Antônio: Infelizmente a gente vê pouquíssimo as pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Por exemplo, aqui eu não vejo ninguém que esteja trabalhando com algum tipo de deficiência. [...] É muito difícil você ver um *CEO* de alguma empresa multinacional cadeirante, é muito difícil ver isso. **Aluno 25:** Você não vê pessoa com deficiência trabalhando, eu observo que em Ouro Fino não acontece isso. **Souza:** No mercado de trabalho, eu nunca vivenciei nenhuma experiência de ver uma pessoa que tenha deficiência trabalhando.

Podemos pontuar nas falas que se expressam a constatação dos participantes em relação à exclusão da pessoa com especificidade no mundo produtivo da sociedade. A aproximação com a questão da participação da pessoa com deficiência no campo laboral, trazida na fala dos sujeitos da pesquisa, aponta as percepções referentes ao contexto social de exclusão nessa esfera – ainda que em perspectiva de fala referida ao contexto geral no âmbito de trabalho em relação a esses sujeitos.

Embora os três participantes tragam suas constatações, parece possível inferir que o fazem de maneiras distintas. Assim, enquanto Antônio expressa uma conotação problematizadora, na fala dos outros dois participantes a constatação parece indicar que se

encerra em si mesma; falas que demarcam posição de inquietação ou estranhamento e posição de naturalização, respectivamente.

Remetendo-nos à posição crítica dos sujeitos, Caiado (2011) aponta que, ao se mobilizarem, as pessoas com deficiência podem assumir um novo paradigma de sociedade e de homem, alterando o consenso que as aprisionam na identidade de incapazes; construção “secular de uma memória social que os identifica como excluídas” (CAIADO, 2011, p. 211). Nesse sentido, destacando a importância do posicionamento dos sujeitos com deficiência na luta pela garantia de seus direitos, Rossetto (2009) considera esse elemento disparador para inserção desses sujeitos no mundo do trabalho.

No entanto, cabe a reflexão de que o antagonismo da sociedade polarizada opera a naturalização das desigualdades ao estabelecer a ideologia do grupo dominante como modelo de referência valorativa a ser assumido por todos, demarcando “naturalmente” lugares e posições dos atores sociais. Nesse contexto, indicando como efeito desse processo a autoexclusão, Dias Sobrinho (2010) explicita que esta palavra refere-se à internalização, pelos jovens excluídos dos bens comuns, da ideologia de que é natural que eles se percebam entre os excluídos. Nessa perspectiva, essa exclusão, intrínseca ao sistema (que não tem visibilidade estatística), está relacionada aos processos de inclusão excludente e de autoexclusão. Assim, corroborando com tal perspectiva, Wanderley (2001) traz o entendimento de que o ciclo de reprodução da exclusão se constitui pela naturalização desse fenômeno e o papel do estigma, expresso pela aceitação não apenas da sociedade como também do próprio excluído.

A implicação direta dos participantes nesse contexto é apontada por significações que perpassam medos, inseguranças e caminhos singulares de enfrentamento em suas perspectivas de futuro profissional:

Antônio: Ah, eu tenho um pouco de medo, sei lá, de não conseguir um emprego porque, mesmo que pra mim não seja tão limitante, quanto pra outras pessoas com deficiência, tipo, me limita algumas coisas, de ter que pedir pra pessoa falar mais alto e ficar atento na leitura labial. Mas eu acho que isso não seria muito empecilho pra eu conseguir um emprego porque, da mesma forma que eu me adequei aqui, eu conseguiria me adequar dentro de uma indústria, por exemplo. **Souza:** Eu penso em dar aula, ter um emprego e construir minha vida como uma pessoa normal. **Software:** [...] o que me faz pensar em desistir às vezes é a dificuldade que eu vou enfrentar no mercado de trabalho por causa da deficiência, mas se tiver alguma barreira, que haja um jeito de quebrar pra que as próximas gerações não tenham que enfrentar as mesmas situações de agora.

As falas explicitadas demarcam as significações dos participantes em relação às suas perspectivas profissionais frente ao histórico contexto de exclusão que envolve a participação das pessoas com especificidade no mundo do trabalho, indicando afetos mobilizados no que tange às expectativas desses sujeitos de atuação no campo profissional, e as potencialidades marcadas pela vivência da deficiência.

Nessa perspectiva, a fala de Antônio parece atribuir a possibilidade de construir caminhos alternativos, que não demandam mobilização de contextos excludentes, à sua “pouca limitação”. No entanto, vislumbrar o mecanismo de se adequar a um contexto que não considera a condição perceptual, embora tenha sido a estratégia possível na formação, não o impede o sujeito de sentir medo frente ao desconhecido processo de conquista de um emprego em sua área de formação. Para Souza, a expectativa de atuação profissional – que parece ter a dimensão estruturante de “construir minha vida” – se mostra vinculada ao movimento dialético da participante de aceitação/negação de sua diferença. Software aponta o enfrentamento das barreiras como bandeira de luta e intervenção da realidade no âmbito das relações sociais e de trabalho, subvertendo e transformando processos excludentes nessas esferas nas futuras relações.

Com isso, os sentimentos de medo e insegurança dos estudantes com deficiência frente às expectativas de inserção no campo profissional expressam a dimensão do desafio em que, diante da condição estrutural de desemprego, a histórica exclusão desses sujeitos na esfera laboral é potencializada, uma vez que frente à massa de desempregados, a exclusão da pessoa com deficiência torna-se agravada (JORGE; BEZERRA, 2004).

Nessa perspectiva, problematizando a tese da empregabilidade – que elimina a concepção do emprego e da renda como esferas de direito, em que reunir condições de empregabilidade não garante inserção no trabalho –, Gentili (2004) pontua que o que torna concretas as oportunidades de emprego e renda na lógica competitiva é a maneira como essa empregabilidade é colocada em prática. Assim, ressalta o autor, não apenas o conhecimento vinculado à formação profissional e o capital cultural socialmente reconhecido fazem parte dessa empregabilidade, mas inclusive determinados significados ou dispositivos de diferenciação que entram em jogo na seleção dos agentes econômicos – dentre outros, ser ou não ser pessoa com deficiência.

Discutindo a vinculação da concepção socialmente construída de incapacidade e improdutividade da pessoa com deficiência com o fato de boa parte desses sujeitos conseguirem espaço de trabalho desenvolvendo funções além das suas capacidades, Rossetto (2009) afirma que apesar do acesso ao ensino superior estar associado à

possibilidade de conquista de um emprego formal, os sujeitos de sua pesquisa relatam evidentes situações de discriminação a partir da inserção profissional, em que precisam desconstruir barreiras atitudinais provando suas capacidades. Assim, considerando o histórico processo de segregação, a autora pontua referências de que a organização social está calcada em padrões de normalidade. Esse contexto aponta necessidade de avançarmos na transformação de concepções e em ações políticas e sociais que permitam o desdobramento do processo de humanização em outra direção, “também aos demais membros ‘normais’ do grupo social, dos quais depende a construção de caminhos alternativos para o desenvolvimento da pessoa com deficiência” (GÓES, 2002, p. 114).

Igualmente no que concerne ao indicador de perspectivas profissionais, encontramos falas que expressam a forma de reconhecimento dos participantes em relação às suas especificidades e as condições que apresentam de vislumbrarem limitações e possibilidades de participação em atividade laboral:

Aluno 25: Eu quero trabalhar com provedor de internet, mas o que eu não posso fazer é trabalhar com antenas, imagina um deficiente visual subir num telhado [risos]. [...] tem pessoas que não conseguem aprender tudo [...] quando eu me formar vou poder trabalhar nessas áreas que o certificado indicar. **Poeta:** O problema é dar aula, porque quem forma em Biologia tem que dar aula e, no meu caso, se eu não tiver alguém que me ajude, que me substitua quando eu não estiver bem, eu não consigo. [...] É sofrido também formar e não dar aula. Isso me deixa meio triste, sabe? Eu gosto de dar aula, mas gostar só não basta. Não pode dar aula, uma pessoa deprimida, de baixo astral. E a gente pode ter, assim, como fala? PMD, né, psicose maníaco depressiva. Ela varia em ciclo, uma hora você tá lá em cima, outra hora você tá lá embaixo. Então, não pode dar aula desse jeito.

As falas deflagram a possibilidade dos participantes de realizarem aproximações em relação à percepção e reconhecimento de suas limitações e indicam as perspectivas de adequações, que na concepção destes sujeitos poderiam contribuir para uma prática possível. Assim, podemos observar que, fazendo uso de falas projetivas, os participantes pontuam suas especificidades e sinalizam perspectivas de possibilidades e limitações em relação ao âmbito profissional. Para além de questões objetivas e pontuais, o lugar de fala dos participantes se faz presente trazendo a questão da invisibilidade dos estudantes com deficiência intelectual e com sofrimento psíquico, no que tange às práticas pedagógicas no âmbito do ensino superior.

Nesse sentido, fazendo referência, ainda que de forma indireta, à questão de seu comprometimento cognitivo além da baixa visão, o primeiro participante aponta a certificação específica como possibilidade de direcionamento ao campo profissional, e sua fala nos remete

à questão de adequação e acessibilidade na esfera do trabalho. Cabe mencionar que a proposta de formação construída junto com o participante e sua família prevê uma certificação que pontue a trajetória possível do processo formativo e indique as áreas de habilitação desenvolvidas no contexto geral da formação.

Poeta, mencionando a questão de sua condição de saúde mental, pontua o conflito entre seu desejo e a consciência da limitação para atuar como professor. No referido caso, dada a necessidade de alteração curricular – com adaptação de determinadas práticas laboratoriais, trabalho de campo, atividades de estágio e trabalho de conclusão de curso –, a instituição, por meio do núcleo de atendimento e colegiado do curso, vem discutindo e defendendo a coerência de certificação que especifique tal processo formativo.

No entanto, conforme discutido por Gugel (2012), embora a pessoa com transtorno mental seja elegível na esfera do trabalho – para efeito de medida protetiva das ações afirmativas, ao menos no que tange aos preceitos legais –, as lacunas e dissensos dos documentos normativos no âmbito educacional não respaldam, de maneira inequívoca, o entendimento de que os estudantes com psicose sejam considerados público alvo da educação especial. E isso dá margem a dúvidas e interpretações díspares nos diversos núcleos de acessibilidades e instituições de ensino superior, o que compromete a legitimidade de uma proposição formativa adequada, ou mesmo contribui para a invisibilidade desses sujeitos na formação acadêmica, conforme anteriormente discutido.

Nessa perspectiva, a discussão das condições de acessibilidade no ensino superior chama atenção para a compatibilidade entre o real aprendizado do estudante e o diploma a ser concedido pela IES, no sentido de que a habilitação profissional seja coerente à proposta de formação. Assim, o diálogo entre as universidades e os conselhos profissionais surge como possibilidade de auxílio na seleção de aprendizagens a serem adaptadas, alteradas ou substituídas, no atendimento às especificidades que se fizerem presentes.

Considerando a responsabilidade das IES em prover meios pedagógicos adaptativos para que os estudantes acessem, permaneçam e concluam a formação escolhida, pontua-se a necessidade e coerência de que o diálogo entre universidade, Ministério da Educação, conselhos profissionais e sociedade civil possibilite avaliar quais aprendizagens são necessárias e podem ser adaptadas para questões que considerem o contexto micro e/ou macro regionais (SILVA, 2014; FERREIRA, 2007).

No que tange à construção histórica e social das concepções e práticas referentes à deficiência intelectual, Dias e Oliveira (2013) pontuam que, comparada às deficiências motoras e sensoriais, a deficiência intelectual encontra-se em condição peculiar, não apenas

em função da invisibilidade inerente a quadro não sindrômico, mas inclusive pela hegemonia das representações sociais que infantilizam a cognição da pessoa com deficiência intelectual, contribuindo para negação do direito desses sujeitos a uma vida adulta autônoma e cidadã. Nesse sentido, Antunes e Glat (2013) defendem a necessidade de que as práticas pedagógicas em relação às pessoas com deficiência intelectual sejam repensadas e ressignificadas, sob pena de continuarmos “promovendo a negação desses alunos como sujeitos da educação e protagonistas de suas histórias” (ANTUNES; GLAT, 2013, p. 12).

No tocante ao estudante com sofrimento psíquico, Vergara (2013) aponta que, frente ao reconhecimento de alguma conduta, alguma diferença que cause estranhamento, a costumeira e naturalizada função no cotidiano escolar de encaminhá-lo aos serviços de saúde mental (no conjunto da esperada normalização da pessoa com transtorno mental) tem servido à falta de problematização e do enfrentamento de se pensar esse sujeito pedagogicamente. Assim, a autora adverte para o fato de que o estudante com transtorno mental “não foi apagado, não foi esquecido, este sujeito não é categorizável, destacável, não existe na lógica posta. Sobre ele não se pensou pedagogicamente, não se fez inclusão, não se fez política pública – porque simplesmente ele não existe como sujeito excluído” (VERGARA, 2013, p. 45).

Ainda no que concerne ao indicador de perspectivas profissionais, podemos pontuar falas que expressam a vivência marcada pela condição de pessoa com especificidade como mobilizadora de potencialidades voltadas à expectativa de atuação profissional, conforme sinalizado nos trechos a seguir:

Software: Eu quero trabalhar com tecnologia de software e desenvolver algum projeto para que as pessoas com deficiência sejam incluídas de uma maneira melhor na sociedade. [...] pra tornar o dia a dia das pessoas mais fácil, né? Tipo, amenizar o problema que eu sei que elas estão enfrentando.
Souza: quando a gente tem uma deficiência, a gente sabe olhar o outro, a gente sabe entender o que o outro tá passando. Então, é difícil e a gente sabe que é difícil. Isso é uma vantagem pra mim porque, como professora, eu vou saber lidar com as dificuldades dos alunos e ajudar.

Podemos pontuar nos trechos em destaque perspectivas de subversão das dificuldades em potencial de ação e atuação, assim sinalizada por Software ao afirmar seu “saber” sobre o problema do dia a dia que as pessoas com deficiência enfrentam; por sua vez, Souza explicita claramente que a condição de pessoa com especificidade lhe propicia o que chama de “uma vantagem” em relação à capacidade de “saber lidar com as dificuldades dos alunos” em sua futura atuação profissional.

Nessa perspectiva, as falas explicitadas denotam que para os participantes a condição de pessoa com especificidade pode representar elemento que se constitui como potencialidade, no sentido de propiciar a capacidade de uma atuação mais sensível à possibilidade de compreender o universo das barreiras encontradas na prática social e contribuir para o desenvolvimento e participação de pessoas que vivenciam situações e dificuldades que esses participantes conhecem bem. O que parece operar nas significações dos participantes em relação às perspectivas profissionais é a compensação das dificuldades e barreiras vivenciadas em capacidade de atuar sobre tal contexto.

Encontramos a partir dos estudos de Vigotski (1983 p. 46) acerca do desenvolvimento a premissa de que a deficiência não se caracteriza unicamente por comportar obstáculo, mas representa também um desencadeador de desenvolvimento. Tal perspectiva é formulada na afirmação de que “el defecto no es sólo una carencia, una deficiencia, una debilidad, sino también una ventaja, un manantial de fuerza”, ou ainda “El defecto no es sólo una debilidad, sino también una fuerza”. Nesse sentido, o autor defende que o mecanismo de compensação se refere à possibilidade encontrada pelo sujeito de buscar caminhos alternativos para superar as dificuldades vivenciadas em sociedade. Assim, frente à limitação orgânica ou funcional e o sentimento de menos-valia gerado nessa condição, o sujeito tende a converter tal processo em um estímulo, uma força motriz no sentido da superação da deficiência. Processo este que tem origem na estrutura do funcionamento psíquico e é denominado por Vigotski como processo de compensação social, uma vez que, segundo o autor, esta compensação não é de ordem natural ou biológica, mas se processa em função das relações sociais.

Nessa perspectiva, assinalando que o ponto de interrupção de alguma função converte-se em objetivo para outras funções direcionadas a esse ponto, Oliveira (2014) ressalta que a deficiência e as alterações atuam no funcionamento da personalidade e se tornam o objetivo para o desenvolvimento das forças psíquicas do indivíduo. Assim, a autora aponta a perspectiva de que a oposição entre a deficiência biologicamente determinada e desejos, fantasias e sonhos constitui as tendências psíquicas voltadas à compensação.

Nesse sentido, Oliveira e Dias (2013) pontuam que a compreensão dos processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência implica conhecer não apenas características da deficiência e seus aspectos quantitativos, mas principalmente conhecer o sujeito, ou seja, compreender o lugar da deficiência em sua história de vida, como se organiza sua subjetividade frente a essa condição, assim como as mudanças produzidas ou que se apresentam como possíveis. Perspectiva que nos remete à entrevista realizada com pesquisador com deficiência que atua profissionalmente desenvolvendo pesquisa acerca da

temática, e revela que não apenas a experiência profissional, mas “a vivência da condição de pessoa com deficiência contribuiu para subsidiar o trabalho” (CHOINSKI, 2018, p. 28).

O terceiro e último indicador discutido no presente núcleo refere-se à significação de desenvolvimento e humanização, sinalizando como primeiro elemento falas que indicam busca e aproximação dos participantes no delineamento das significações da formação acadêmica em suas histórias de vida, como aponta no seguinte trecho:

Guimarães: Quando eu vi que estava tendo muitas crises de novo, eu pensei: essa doença não vai me deixar, ou eu deixo o curso ou eu não vou aguentar [...] eu cheguei a pensar: será que vale a pena ou trocar a minha vida, a minha saúde apenas por uma graduação?

Fala que nos convida a refletir acerca da dimensão desse “apenas por uma graduação?”, trazendo a inferência de que tal questionamento dá notícias de que talvez não seja “apenas” uma graduação, ou seja, nos faz pensar em aproximações possíveis com as significações deste e de outros participantes atribuídas à formação, a partir da expressão das seguintes reflexões:

Guimarães: Minha mãe perguntou se eu tô fazendo por mim ou se é pra provar pra alguém. Eu lembro que eu fiz uma promessa de ajudá-la, mas nesse tempo eu me apaixonei pelo curso [...] eu achava que algumas disciplinas seriam uma barreira, mas hoje não. Vou fazer no meu tempo. Então, dois fatores me fazem persistir, a paixão pela licenciatura e me espelhar na força de vontade que a minha mãe. **Oleiro:** É uma vitória pra mim, provando que eu sou capaz mesmo. [...] tem pessoas que estão felizes por eu estar fazendo uma faculdade, mas tem hora que eu olho pra dentro de mim e eu falo: mas e eu, né, e eu? Tem hora que eu penso que eu tô fazendo pelos outros, não por mim, isso não é bom, sabe? **Antônio:** Conseguir um emprego, ajudar minha mãe e minha família e, principalmente, provar pro meu pai que eu não sou um vagabundo, por mais que eu não tenha uma questão muito afetiva com meu pai, mas a questão é provar que eu consegui ir até o fim. **Poeta:** Eu quero provar pra eles que me formei, mostrando que eu sou capaz [...] pra mim é esse acerto de contas por nunca me reconhecerem.

As falas apontam as significações da formação no ensino superior a partir de análises e reflexões que perpassam o modo como situam a experiência de serem estudantes da graduação no contexto de suas histórias de vida, das relações significativas e das expectativas que circunscrevem o processo de formação. Assim, podemos pontuar como elemento comum às falas a referência da participação/inclusão/formação no ensino superior como uma ruptura de paradigma, no sentido de que deflagram que frequentar e concluir o ensino superior se

apresenta, no contexto das relações, como situação improvável ou inesperada, referida à necessidade ou possibilidade de “provar” algo para alguém.

Nesse sentido, podemos inferir que as falas indicam a necessidade de enfrentamento das barreiras impostas tanto às especificidades destes estudantes, quanto em relação à origem socioeconômica a que pertencem. Assim, os trechos indicam a dimensão que a formação no ensino superior assume no estabelecimento de autoconfiança, valorização e reconhecimento, para Oleiro, Antônio e Poeta, respectivamente, bem como se apresenta, expressamente, para Guimarães e Antônio como possibilidade de ajuda à família e de ascensão social.

Assim, parece-nos que Guimarães responde à pergunta, indicando que não é “apenas uma graduação”, mas é de sua paixão pela licenciatura e do vínculo com a mãe que se trata. No mesmo sentido, Oleiro parece se aproximar das significações da formação ao olhar pra dentro de si e se perguntar para quem é essa vitória. Antônio, apesar de acreditar que não tem afeto em relação ao pai, precisa provar que não é vagabundo e que consegue ir até o final. Para Poeta, trata-se de mostrar que é capaz para se fazer ser reconhecido como sujeito.

Tal análise nos remete ao entendimento de que a compreensão das significações do processo formativo pressupõe considerar o sujeito em sua forma singular de subjetivação definida no curso de sua história (MARTÍNEZ, 2015). Assim, nos percursos individuais o processo de formação não ocorre de maneira homogênea e linear e, sobretudo, precisam ser pensados em sua relação de dependência com inúmeras variáveis interligadas, entre as quais a origem social e o contexto das relações familiares vivenciadas pelo sujeito que se fazem presentes. Nesse aspecto, o significado atribuído à educação, a posição que o sujeito ocupa no núcleo familiar, o nível de proximidade com a cultura letrada e, principalmente, as expectativas depositadas em cada um na configuração familiar mostram-se de suma relevância (REGO, 2002).

A partir da perspectiva de que o desenvolvimento psíquico está condicionado à apreensão da totalidade que constitui a vida e conhecimento de suas contradições, Souza, Dugnani e Reis (2018) compreendem a ampliação de consciência como desenvolvimento de relacionamento ativo e criativo do sujeito com a realidade, de sua implicação em mudanças, no reconhecimento de suas possibilidades e limites, na ação intencional de situar-se no coletivo para transformação de suas condições de vida. Nesse sentido, considerando o processo de provocação do pensamento sobre a própria vida elemento importante na questão compensatória, Oliveira (2014) pontua que esta pode ser compreendida e relacionada ao processo de tomada de consciência, de conhecimento de si e de autogoverno, envolvendo elaboração de sínteses sobre o passado e o presente.

Igualmente compondo o indicador de desenvolvimento e humanização, encontramos falas que apontam significações do conhecimento como caminho para autonomia, expressas nos aspectos de valorização e reconhecimento da formação acadêmica como nível elevado de desenvolvimento do pensamento científico, nos seguintes trechos:

Oleiro: O conhecimento do ensino superior é totalmente diferente. A aula de ontem, por exemplo, o W. explicou fotossíntese totalmente diferente. Aí ele até falou assim: o modo como os professores ensinaram até aqui foi errado. Este é o processo científico correto. E errar é humano, gente, mas agora eu estou ensinando o certo. Então você vê que o nível é. **Poeta:** Meu pai, desde pequenininho, me pôs na cabeça que o melhor presente que um pai pode dar para um filho é o estudo, então, eu fui criado para estudar [...] mas eu noto que a sociedade deixa muito a desejar. O nível de conhecimento, e de comunicação é péssimo, até de alguns que dirigem a sociedade. Minha formação me dá condição de observar isso. [...] o indivíduo estudado tem outra visão das coisas, tem outra visão da comunicação, tem outra visão até das outras pessoas, ele sabe separar as coisas.

Podemos pontuar nas falas explicitadas a referência de que os participantes apontam o ensino superior como uma formação na qual se produz e é compartilhado um nível diferenciado de conhecimento científico que pode propiciar desenvolvimento em aspecto ampliado, assim como representa elemento de configuração de sentido na vivência de formação desses alunos. Tal perspectiva é também deflagrada nos seguintes trechos:

Guimarães: Conhecimento é algo que ninguém tira. Então, depois que eu entrei aqui, eu sou outra pessoa. Eu posso voltar pra Poço Fundo hoje, com ou sem certificado, mas eu volto outra pessoa. [...] se for trabalhar no mesmo trabalho de quando saí de lá, eu vou fazer de uma forma diferente, porque tudo o que aprendi aqui, ninguém vai me tirar. **Antônio:** Desde que passei pela licenciatura, eu tô me transformando. Pensamentos que eu tinha antes, eu não tenho mais. Toda a questão de preconceito, já me desfiz de muitas amarras que a sociedade me impôs. Eu acho que me transformou muito, e eu pretendo ajudar as pessoas com o conhecimento da minha formação, pra eu realmente estar mais próximo da sociedade. Tenho muita vontade de desenvolver algum tipo de alimento, de farinha pra ajudar pessoas com dificuldades nutricionais, realmente ajudar a sociedade em si.

Os trechos de fala destacados pontuam as significações de desenvolvimento e de conquista da autonomia permeadas pelo saber, pelo conhecimento que se constitui no processo de formação. Nesse sentido, as falas demarcam a consideração de que a apropriação do conhecimento e de experiências vivenciadas no contexto acadêmico implicou a ressignificação de si e da realidade social em que estão inseridos. Movimento que aponta a perspectiva de desenvolvimento nos aspectos cognitivo, afetivo e social, e que a formação é

encarada por esses sujeitos como produtora de transformação. Assim, fica patente que para esses sujeitos o processo de formação tem o potencial de constituir novas significações no modo de pensar, sentir e agir sobre si mesmos e na relação com o outro.

Nesse processo, a fala de Guimarães aponta o conhecimento como condição de transformação pessoal e, portanto, de mudança em sua prática social na ação laborativa, exemplificada na fala do participante. Antônio atribui à formação um processo de transformação em seu modo não apenas de conceber as relações humanas (especificando em sua fala o preconceito), mas inclusive de se posicionar frente a tais relações, libertando-se das “amarras impostas pela sociedade”. Menciona ainda o conhecimento produzido na formação acadêmica como instrumento de atuação e participação na sociedade.

A consideração de que as possibilidades de interpretação e ressignificação em cada situação de interação que ocorre ao longo da vida do indivíduo se dá em determinado momento de sua trajetória leva Oliveira (2004) a pontuar que a perspectiva universalizante das etapas do desenvolvimento não contempla a própria essência do desenvolvimento humano, a transformação. Assim, a questão de se saber “onde ficaria o potencial transformador das intervenções educativas na idade adulta” (OLIVEIRA, 2004, p. 215) traz em seu cerne o entendimento de que não é qualquer aprendizagem que pode potencializar o desenvolvimento do adulto, visto que a característica de organizar o pensamento de maneira intencional e consciente o impulsiona em seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o trabalho docente com o adulto implica o desenvolvimento de um sujeito historicizado em seu modo de ser, pensar e agir, com ou sem deficiência, que transforma e é transformado pelas relações sociais (OLIVEIRA, 2014).

Para Pino (2000, p. 59 – grifos do autor), “se as funções superiores constituem um todo interligado, como diz Vigotski, o *saber* está ligado ao *fazer* (agir sobre o mundo) e à *consciência*, tanto do saber e do que se sabe, quanto do fazer e do que se faz”. Nessa concepção de homem, o autor enfatiza a estranheza de se pensar em um saber que se esgota em si mesmo. Nesse sentido, Souza e Andrada (2013) trazem o entendimento de consciência como um saber-se de si, do outro e da realidade, em que conhecer algo implica em atribuição de sentido dando-lhe novos contornos. Dessa perspectiva, as autoras pontuam que a consciência produz transformação e desenvolvimento na medida em que o sujeito se torna capaz de estabelecer novos nexos, criar e recriar sua realidade.

Contribuindo para a reflexão, ao discutir a maneira singular que o sujeito se vincula à situação do ensino formal, Amaral e Martínez (2009) trazem a perspectiva de que o grau de autonomia, a possibilidade de criar e libertar-se de modelos, o conhecimento do próprio saber,

entre outros, são traços que conformam a maneira singular que cada sujeito vivência o processo de aprendizagem, em que não participam apenas os recursos lógicos, mas sua personalidade como um todo. Com base nessa análise, as autoras pontuam o conceito de informação personalizada, em que a atualização e configuração da informação se processa em base motivacional, expressando a singularidade do sujeito na leitura que faz da realidade. Princípio este, afirmam as autoras, ancorado em uma concepção de aprendizagem que considera as operações cognitivas em um marco motivado.

Outro elemento direcionado ao indicador de desenvolvimento e humanização que encontra expressão nas significações dos participantes refere-se a contextos que propiciam discussões e reflexões coletivas em espaços permeados pela pluralidade e diversidade das relações estabelecidas no âmbito acadêmico, conforme apresentado nos seguintes trechos:

Guimarães: [...] tudo que eu aprendi aqui me tornou uma pessoa diferente, mais consciente, mais crítico. Eu tô num curso de matemática, mas se me chamar para uma palestra de meio ambiente ou gênero e sexualidade eu vou. Eu acho todo esse aprendizado muito válido porque a sociedade é muito ampla e a gente se depara com tudo a todo momento. Eu vou sair daqui um ser social muito melhor. **Antônio:** Eu tinha muitos problemas que eu não conseguia trabalhar comigo; por exemplo, a minha sexualidade, pra mim era um problema. Aqui, dentro da universidade, a gente consegue ver pessoas diferentes pra todos os lados, e eu consegui trabalhar isso melhor, então, essas questões pra mim não se tornaram mais um problema.

Podemos pontuar nos trechos explicitados a referência de que para Guimarães todo espaço oportunizado de reflexão sobre a complexidade das relações humanas tem grande relevância na formação que, segundo o participante, o torna “um ser social muito melhor”. Antônio, por sua vez, aponta o espaço de convivência com a diversidade propiciado pelo contexto universitário como experiência importante para conquistas nos planos emocional e social. Nesse sentido, sua fala denota que pôde lidar melhor com questões de ordem pessoal, especificando sua sexualidade, à medida que as relações estabelecidas no contexto universitário propiciaram novas significações em relação a si mesmo, fazendo com que tais questões deixassem de ser vistas pelo participante como “um problema”.

Assim, as falas trazem indicativos de que a riqueza das relações estabelecidas no cotidiano universitário assume, para estes participantes, papel importante nas significações de desenvolvimento e humanização, contribuindo para o processo de expansão da consciência. Nesse sentido, constituindo-se como espaço propício para o convívio e ricas interações, a universidade parece representar palco de significativos encontros, descobertas e transformações, tanto na dimensão cognitiva quanto na afetiva e social.

Na abordagem histórico-cultural, a compreensão de que os processos psicológicos superiores constituem as condições sociais de vida e existência implica o pressuposto de que é pela apropriação da cultura humana no interior das relações sociais estabelecidas pelo sujeito que se dá a humanização (MARTÍNEZ, 2004). Perspectiva que permite a afirmação de que “essa energia vital que nos faz buscar o convívio social engendra mecanismos de compensação psicológica que nos impulsionam para a vida coletiva” (CAIADO, 2011, p. 218).

Nesse sentido, ao indicar as relações estabelecidas no contexto intersubjetivo pautado nas vivências e histórias de alunos e professores como espaço de verdadeiro encontro, Tacca (2004) assinala a importância da constituição de sujeitos confiantes em si e em suas possibilidades para realização pessoal e para a vivência de relações humanizadoras, que ao serem vivenciadas no contexto educativo, produzem seus desdobramentos nas relações que o sujeito estabelece na sociedade.

Pontuando a maneira pragmática dos sujeitos se relacionarem com as demandas da vida cotidiana no espaço educativo, Souza, Dugnani e Reis (2018) indicam que a visão de situações heterogêneas a partir de um único prisma tende a fragmentá-las e homogeneizá-las, produzindo automatismos e cristalizações nos modos de perceber e relacionar-se nos diversos contextos. Para as autoras a mudança dessas condições perpassa o favorecimento de vivências que se caracterizam pela quebra da conduta cotidiana que se orientam pelo “eu” e pelo desenvolvimento de relações direcionadas ao “nós”. Nesse sentido, as práticas e atividades que propiciam alteração do ritmo cotidiano instituído e favorecem espaços de pausa e reflexão coletiva contribuem para mobilização de recursos humanos potenciais, levando à construção de formas criativas de relação com a realidade e de transformação das condições materiais de existência.

A análise do presente indicador aponta ainda falas que sugerem o desenvolvimento referido à formação como processo mobilizador de possibilidades de atuação, intervenção e transformação da realidade social. Perspectiva exemplificada nas seguintes falas:

Guimarães: Eu quero passar o que eu sei pra outras pessoas, formar cidadãos conscientes, críticos, pensantes. Então, esse é o meu papel porque eu quero devolver pra sociedade tudo que eu aprendi aqui, com essa bagagem que estou levando daqui. E ensinar outras pessoas e, quem sabe, essas pessoas fazerem o mesmo. **Lipe:** Aqui você acaba descobrindo um novo horizonte [...] o que eu gosto é que nós temos muitos professores que querem ver o aluno evoluir por ele mesmo. Por isso, meu sonho na verdade é ser professor porque lecionar é você ocasionar no aluno o desejo de aprender por aprender. **Antônio:** Se eu ver uma coisa que não me agrada, e que antes

eu não sabia como fazer, talvez, quando eu sair daqui eu possa fazer diferente [...] eu acho que quando a gente sai daqui a gente tá mais preparado pra fazer algo para que as coisas mudem na sociedade.

Podemos pontuar que a fala de Guimarães demarca seu processo de formação como campo que o instrumentaliza à construção de uma prática que promova desenvolvimento humano enquanto futuro educador. Por sua vez, demarcando a significação de desenvolvimento vinculado ao conhecimento, Lipe vislumbra a atuação de professor como produtora de “desejo de aprender” no aluno. E a fala de Antônio parece indicar a percepção da formação como campo de construção de recursos para atuação e transformação da realidade.

As falas destacadas pontuam que a construção de um campo de referência científico e cultural pode propiciar, na percepção dos participantes, o desenvolvimento da capacidade de selecionar, organizar e dar sentido ao conhecimento e experiência vivenciados na formação, permitindo-lhes levar à prática de novas possibilidades de respostas às questões postas e impostas no contexto social. Assim, o processo de formação acadêmica em uma perspectiva que assuma a processualidade de construção de conhecimento científico vinculada à formação humana implica, necessariamente, uma configuração de sentido que perpassa não apenas a atividade em si, mas representa uma transformação no próprio sujeito e em sua possibilidade de produzir transformação.

Nessa perspectiva, Sawaia (2000) traz a ideia de que as coisas não mudam porque pensamos nela, numa relação direta em que o pensamento comanda as funções superiores, mas sim quando os afetos ligados a elas mudam ou quando se tornam conscientes. Assim, os afetos implicam a afecção do corpo por objetos, pessoas ou imagens, o que propicia mudança no sistema. Para a autora, a afetividade “é a dimensão particular de uma ação política: encontrar um meio de entrar no que há de mais singular da vida social e coletiva, em sua singularidade, para promover a transformação social” (SAWAIA, 2000, s/p). Nesse contexto, a educação assume lugar de destaque, a partir da consideração de que lida com as possibilidades de transformação do sujeito e da sociedade (GLAT; ANTUNES, 2013).

Nesse sentido, integrando as práticas sociais enquanto instituição historicamente construída e legitimada, a educação vem contribuindo de maneira significativa na “constituição do funcionamento mental e das complexas formas culturais de comportamento” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 85). Assim, afirmam as autoras que a noção de desenvolvimento cultural nos permite compreender a maneira dinâmica e dialética de participação dos sujeitos na cultural.

Dessa forma, Dias e Oliveira (2013) trazem a perspectiva de que a ética inclusiva, a partir da educação, vem ganhando forma na sociedade e contribuindo para melhora nas condições de participação e acesso à cidadania de pessoas com deficiência. Para as autoras, a conquista da equidade tem se expressado na atuação desses sujeitos com maior autonomia em diferentes contextos sociais e de trabalho.

Frente às discussões desenvolvidas neste núcleo, pontuamos que as análises construídas apontaram aproximação com ressignificações mediadas por processos formativos, perpassando os indicadores de contextos e acessos sociais, perspectivas profissionais e desenvolvimento e humanização, presentes na fala dos participantes. Nesse sentido, o contexto de análise perpassa a problematização de relações sociais marcadas por estereótipos e preconceitos nas esferas da educação e do trabalho, a significação de educação inclusiva como promotora de desenvolvimento e equalização social e, por fim, os processos compensatórios referenciados à apropriação do conhecimento e vivências relacionais humanizadoras, que implicam em configuração de sentido à formação enquanto processo capaz de mobilizar mudanças no modo de pensar, sentir e agir dos participantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esteira dos movimentos internacionais vinculados aos direitos humanos, a partir dos anos 1990, a política nacional de educação pautada nos princípios inclusivos preceitua a educação como espaço privilegiado de desenvolvimento na convivência com a diversidade e o respeito à singularidade humana, em todos os níveis de ensino. No entanto, o ensino superior tem se mostrado a instância do sistema educacional mais despreparada e (por que não dizer?) atônita diante do ingresso cada vez maior de estudantes com deficiência e com grave sofrimento psíquico nesse espaço, constituído historicamente como seletivo e homogêneo. Nesse sentido, a ética inclusiva interroga a função social do espaço acadêmico, uma vez que preconiza a transformação de práticas padronizadas em favor do desenvolvimento e valorização da singularidade de todos os estudantes, entre estes, os estudantes com especificidades.

Dessa forma, visando contribuir para ampliação das discussões referentes à temática, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as significações da inclusão no ensino superior na perspectiva dos estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico. Para tanto, embasada nos pressupostos teórico-metodológicos da Epistemologia Qualitativa de González Rey, a pesquisa contemplou a participação de seis estudantes com deficiência e dois estudantes com sofrimento psíquico do ensino superior do IFSULDEMINAS, que constituíram o cenário da interpretação na complexidade e multiplicidade de suas expressões, produzidas nos encontros individuais realizados.

Desenvolvida no primeiro semestre de 2018, a construção das informações da pesquisa se deu em três encontros com cinco participantes e em quatro encontros com três participantes, e contou com a utilização de recursos como questionário e entrevista semiestruturada, com apresentação de fotos como materialidades mediadoras. Dessa forma, as informações produzidas pelo questionário e contexto da entrevista foram organizadas em três núcleos que contemplaram as significações expressas pelos participantes em relação aos aspectos abordados na pesquisa referentes ao processo de inclusão no ensino superior.

O primeiro núcleo de significação (*Do legal ao real*), ao abordar os indicadores de escolarização pregressa, conhecimento das leis, condições de acesso e permanência, metodologia e relação pedagógica, condições de aprendizagem e apoio e acompanhamento, apresenta relatos de situações de vivências de escolarização pregressa sem atendimento diferenciado, e indica um conhecimento pontual dos participantes em relação às leis que garantem direitos às pessoas com deficiência.

Nesse aspecto, ainda que circunscrita à reserva de vagas, fica evidente que a informação não representa apropriação da posição de sujeitos de direitos. Esse processo encontra estreita relação com o modo como os estudantes com especificidades lidam com as barreiras de ordem estrutural, como dificuldade de mobilidade, tecnologia assistiva, material adaptado, e com as barreiras indicadas na esfera pedagógica, frente às quais os participantes tendem a atribuir as dificuldades de aprendizagem vivenciadas às suas características ou especificidades, buscando, assim, estratégias de adaptação aos processos homogeneizantes. No entanto, constata-se que frente ao contexto de priorização de conteúdo e adequação de recurso em momento pontual de processo avaliativo, a relação pedagógica, para os participantes, tem significativa importância no reconhecimento da singularidade e especificidade como caminho para viabilizar a participação desses sujeitos.

A partir da contradição na posição dos participantes, que transita entre a perspectiva de concessão de benefício e apropriação de direitos – e considerando que o modo de ser como sujeito de direitos se constitui nas relações estabelecidas no cotidiano acadêmico –, a discussão do núcleo permite compreender que a formação inclusiva, não só de direito, mas de fato, depende da construção de uma cultura institucional que implica, necessariamente, mudanças de concepções e atitudes dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, as práticas inclusivas devem ser inscritas em um registro de responsabilidade ampliada ao contexto acadêmico, enquanto suporte necessário à construção pedagógica adequada aos processos inclusivos.

O segundo núcleo (*Vivências (ex)inclusivas*) contempla indicadores sobre configuração da deficiência, relações excludentes, rede de apoio à inclusão e apropriação do processo formativo, em aproximação com o modo como os participantes significam a deficiência. O núcleo traz a perspectiva de processos que se expressam entre a naturalização da visão limitadora e posição de problematização do saber médico, constituídos no contexto de produção da exclusão social. No que tange ao modo como os participantes configuram a vivência da condição de estudantes com especificidades, verifica-se processos de negação/aceitação e distanciamento, que se expressam em mecanismos de adaptação como recurso à participação, bem como, movimentos (de alguns estudantes) de ressignificação na tomada de consciência de suas limitações e potencialidades na construção de caminhos alternativos de superação das dificuldades.

O núcleo discute tais processos em articulação com relações que se estabelecem em contexto de produção e reprodução dos mecanismos de exclusão vinculados à imposição de padrão de funcionamento e desempenho. Mecanismos estes que se constituem como barreira

aos processos inclusivos, tanto pela desconsideração das especificidades desses sujeitos, quanto pela supervalorização do produtivismo que estimula relações de competição no âmbito acadêmico. Nesse cenário, a importância do sentimento de pertencimento se evidencia pela dificuldade e sofrimento produzido nas relações de distanciamento e rejeição, deflagrando o quanto a qualidade dos processos relacionais que os participantes vivenciam nos espaços de convivência acadêmica comparece de forma significativa em suas condições de participação e possibilidades de desenvolvimento no contexto da formação.

Nesse sentido, a dimensão relacional apresenta-se como aspecto fundamental, uma vez que as interações configuradas em vinculação afetiva se tornam não apenas elemento facilitador no enfrentamento das dificuldades, mas, sobretudo, constituintes de sentido à própria formação. Nesse contexto, a importância do posicionamento do professor no processo de confirmar e legitimar o aluno como sujeito é apontada nas significações do docente como a autoridade a quem está endereçada a qualificação das relações estabelecidas. Assim, deflagrando que o modo de vivenciar a experiência acadêmica se constitui, ele próprio, em componente inerente à formação, o núcleo nos permite verificar que as trocas relacionais são significadas como constitutivas da formação à medida que a problematização da contradição entre as relações vivenciadas e as esperadas sinaliza a significação do espaço acadêmico como o campo, por excelência, referido às relações humanizadas.

O terceiro e último núcleo de significação (*Do sentido da formação à formação de sentido*) é composto pelos indicadores de contextos e acessos, perspectivas profissionais e desenvolvimento e humanização. Ao discutir relações sociais mediadas por estereótipos e preconceitos que estabelecem padrões de desempenho e funcionalidade marcando a diferença como desvio e produzindo a exclusão, o núcleo traz significações configuradas pelos estudantes participantes da pesquisa sobre a universidade como um espaço elitista, em que as chances de permanência estão articuladas às diferentes oportunidades produzidas em contexto de desigualdade social. No entanto, vista como ponte para uma sociedade menos excludente, a significação de educação inclusiva, promotora de desenvolvimento, está atrelada à plena participação social, uma vez que se constitui, conforme os participantes, como caminho para uma sociedade com mais habilidade para o convívio com a diferença e, portanto, capaz de ressignificar seu olhar sobre as pessoas com especificidades.

Em relação às perspectivas profissionais, pontuando que, frente à condição estrutural de desemprego, a histórica exclusão das pessoas com especificidades na esfera laboral é potencializada, o núcleo sinaliza afetos que perpassam os sentimentos de medo e insegurança, e caminhos singulares de enfrentamento como bandeira de luta. No entanto, os desafios no

contexto da formação e inserção no mundo do trabalho, postos às pessoas com impedimentos de natureza física e sensorial, mostram-se mais expressivos à participação de sujeitos com deficiência intelectual e sofrimento psíquico nessas esferas. Nesse sentido, ambas as especificidades – tanto a deficiência cognitiva, quanto o sofrimento psíquico – nos impõem o desafio de refletir não apenas sobre a proposta de formação que considera a singularidade de cada sujeito, como, inclusive, nos impõem o desafio de pensarmos sobre a responsabilidade institucional referente à certificação que seja fidedigna à trajetória de formação acadêmica construída com esses sujeitos, e que expresse uma habilitação profissional possível em cada caso.

Finalmente, verificamos que a formação acadêmica inscrita em um registro de quebra de paradigma, enquanto situação improvável diante da necessidade de enfrentamento das barreiras impostas, assume, para os estudantes que participaram da pesquisa, a dimensão de autoconfiança, valorização, reconhecimento e possibilidade de transformação das condições materiais, operando, assim, um deslocamento da identidade socialmente vinculada às suas especificidades. Nesse sentido, as significações de conhecimento científico como caminho para a autonomia demarcam a processualidade compensatória de apropriação do conhecimento vinculada às vivências relacionais no contexto da formação, que implicam em configuração de sentido e ressignificação do modo de pensar, sentir e agir, vista pelos estudantes como recurso às novas possibilidades de participação e atuação na realidade.

Assim, a posição assumida (por alguns participantes) de sujeitos implicados em pensar criticamente a formação traz a perspectiva de que, frente à orientação educacional pela objetividade, que negligencia processos subjetivos, as significações de êxito nos processos acadêmicos referem-se à apropriação de conhecimento vinculada aos aspectos afetivo-volitivos, apontando rompimento com demanda social e acadêmica de performatividade. Nesse processo, o motivo configurado na vivência da condição de estudante com especificidade assume peso significativo no envolvimento com a formação e mobilização de processos compensatórios que configuram a perspectiva de participação autônoma no contexto social.

Dessa forma, frente ao movimento contraditório e dialético entre os crivos excludentes e includentes que perpassa o processo de formação dos estudantes que participaram da pesquisa, a escuta desses sujeitos nos permite verificar que os processos de desenvolvimento da autonomia relacionados à vivência acadêmica mostram-se mais expressivos nos participantes em que suas especificidades demandam menor alteração das estruturas pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais preestabelecidas no contexto acadêmico. Nesse

sentido, é possível pensar que os processos compensatórios passíveis de mobilização se dão em contexto ainda fortemente marcado para um modelo idealizado de estudante, ao qual está reservado lugar que corresponda ao padrão de desempenho acadêmico esperado.

Com isso, a pesquisa sinaliza que a vivência acadêmica é configurada por alguns estudantes como uma importante instância mediadora na ressignificação sobre si mesmos e sobre o contexto social do qual participam. Contudo, o estudo aponta a necessidade de o contexto acadêmico repensar seu processo formativo padronizado para que possibilite desenvolvimento, conquista de cidadania e participação autônoma na sociedade não apenas aos que conseguem desenvolver estratégias de adaptação e corresponder aos padrões normativos preestabelecidos. Assim, assumir a perspectiva de que o desenvolvimento de todo e qualquer ser humano não deve se aprisionar na especificidade orgânica, seja ela deficiência ou sofrimento psíquico, implica compreender que tal desenvolvimento só é possível a partir da transformação de concepções deterministas.

As limitações do estudo sinalizam que ainda há muito a ser dito acerca do processo formativo de estudantes com especificidades no ensino superior, no entanto, a pesquisa reafirma a escuta desses sujeitos como imprescindível à contribuição das discussões sobre a temática. Nesse sentido, o lugar de fala desses sujeitos – cada um em sua singularidade – é legitimado como instância produtora de conhecimento sobre realidades vividas por muitos estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico no ensino superior. Isso porque, se a fala dos participantes nos diz muito sobre as condições referentes ao processo inclusivo, as relações estabelecidas que favorecem os processos compensatórios e o impacto da formação no desenvolvimento da autonomia também nos diz muito sobre a necessidade de concepções e práticas serem ressignificadas no âmbito do ensino superior.

Dessa forma, rompendo com a compreensão cristalizada de pessoa com especificidade, os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural se constituem como alternativa às concepções arraigadas em modelos deterministas, com padrões normativos de desenvolvimento e performatividade. Nesse sentido, sob um referencial crítico, complexo e dinâmico, para a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da pessoa com especificidade não está aprisionado a um caráter restritivo, mas assume um contorno de potencialidade que se constrói na processualidade recursiva entre as condições materiais, histórico-cultural e subjetivas desses sujeitos. Assim, a imersão nos bens culturais, a construção de caminhos alternativos e apoios específicos no processo formativo são mobilizadores de processos compensatórios.

Frente ao exposto, produzindo ressignificação na pesquisadora, a pesquisa provoca a subversão da defesa da inclusão da pessoa com especificidade no ensino superior para a defesa de um ensino superior promotor de desenvolvimento humano de todos os sujeitos que percorrem seu processo formativo. Nesse sentido, cabe resgatar o entendimento de que “a superação da exclusão não vem pela via da inclusão no modelo capitalista, mas pela via das transformações sociais mais profundas; não vem igualmente das condições apenas biológicas, mas dos efeitos sociais dessas condições” (PADILHA, 2015, p. 188).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.) **Psicologia Sócio-Histórica**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007. p. 129-140.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <http://ref.scielo.org/d3j3qn>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <http://ref.scielo.org/q7mby3>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação : uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015. Disponível em: <http://ref.scielo.org/fb67qt>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 63-83, 2015. Disponível em: <http://ref.scielo.org/sx5w28>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo. Sammus Editorial Ltda. 1998. p. 11-30.
- AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.
- AMARAL, A. L. N.; MARTÍNEZ, A. M.; Aprendizagem criativa no ensino superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. p. 149-192.
- AMARAL, D. P. ; OLIVEIRA, F. B. O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 21-42, 2011a. Disponível em: <http://ref.scielo.org/q55h66>. Acesso em: 04 ago. 2018.
- AMARAL, D. P. ; OLIVEIRA, F. B. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoas e profissionais dos egressos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, 2011b. Disponível em: <http://ref.scielo.org/y2d792>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na educação superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número

especial, p. 115-125, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-115.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O Sujeito com Deficiência Mental: Processos de Aprendizagem na Perspectiva Histórico-cultural. In: MEYRELLES DE JESUS, D. et al. (Orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 43-53.

ANACHE, A. A.; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Revista Psivologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 253-274, 2007. Disponível em: <http://ref.scielo.org/j9krwn>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. DE. Desafios da Implantação do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 299-312, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037>. Acesso em: 20 jun. 2018.

ANGELUCCI, C. B. Sobre indefinições e estigmas: o que nos revela a permanência de categorias da saúde definindo o campo da educação. In: VICTOR, S. L.; VIEIRE, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campo dos Goytacazes, RJ: IBRAMEP, 2017. p. 168-177.

ANSAY, N. N. A Inclusão de Alunos Surdos do Ensino Superior. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 1, p. 1-141, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/174>. Acesso em: 04 ago. 2018.

ANTUNES, A. P. et al. Inclusão no ensino superior: percepções de professores em uma universidade portuguesa. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 140-150, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472013000200002. Acesso em: 04 ago. 2018.

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso, história e constituição do sujeito. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8, 2013, Londrina. **Anais...** p. 1-14. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-001.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

ANTUNES, R. Trabalho e Superfluidade. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. p. 35-44.

ARAÚJO, C. A.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva** [online], São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ARAÚJO, E. A. B. S. DE; FERRAZ, F. B. O Conceito de Pessoa com Deficiência e seu

Impacto nas Ações afirmativas Brasileiras no Mercado de Trabalho. ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 19, 2010, Fortaleza. **Anais** [...] p. 8841–8859. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3348.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019

ARCE, A. Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e Ganhe Grátis os Dez Passos para se Tornar um Professor Reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-183, abr. 2001. Disponível em: <http://ref.scielo.org/x6q59m>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMA TÉCNICA (ABNT). **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, p. 262, 2015.

ÁVILA, C. F. DE; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008. Disponível em: <http://ref.scielo.org/6n8jfm>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. Introdução. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.) **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 5-18.

BAZON, F. V. M. et al. A formação Inicial de Professores para a Educação In/Exclusiva. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 30, p. 130–156, 2015.

BAZON, F. V. M. *et al.* Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844176672>. Acesso em: 08 jan. 2019.

BESSA, D. L; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457/4922>. Acesso em: 13 out. 2019.

BEYER, H. O. O Projeto da Educação Inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: MEYRELLES DE JESUS, D. et al. (Orgs.) **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Práticas Inclusivas**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 75-81.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: <http://ref.scielo.org/3wvn84>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 25, n. 2, p. 263–280, 2012. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000200012. Acesso em: 04 ago. 2018.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf>. Acesso em: 13

ago. 2018.

BORGES, M. C; AQUINO, O. F. Educação Superior no Brasil e as Políticas de Expansão de Vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação: teoria e prática**, v. 22, n. 39, p. 117-138, 2012. Disponível em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4584>. Acesso em 13 out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 8.069, de 1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-publicacaooriginal-134270-pe.html>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da Educação Básica 2016**, Brasília. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir**: acessibilidade na educação superior. Documento orientador. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l5692.htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de 16 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 2, de 24 de fevereiro de 1981**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 07 de novembro 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/851840.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade de EaD de cursos de graduação a distância.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em

Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L8213cons.htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L8112cons.htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. F. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 1, p. 33-42, 2010. Disponível em: <http://ref.scielo.org/5pnbf4>. Acesso em: 04 ago. 2018.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3826>. Acesso em: 04 ago. 2018.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. DE. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do Público-Alvo da Educação Especial em Instituições de Ensino Superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 55-70, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51046>. Acesso em: 04 ago. 2018.

CAIADO, K. R. M. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e luta. In: JESUS, D. M. *et. al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 210-219.

CALHEIROS, D. DOS S.; FUMES, N. DE L. F. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 523-539, 2016. Disponível em: <http://ref.scielo.org/c8f4c5>. Acesso em: 04 ago. 2018.

CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A. Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do Inep e do olhar do gestor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 171-189, 2015. Disponível em: <http://ref.scielo.org/62ymwn>. Acesso em: 04 ago. 2018.

CASTRO, S. F. DE; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014. Disponível em: <http://ref.scielo.org/455k8d>. Acesso em: 04 ago. 2018.

CECCHINI, M. Introdução. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; ROMANOVICH LURIA, A. **Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 200.

CERETTA MOREIRA, L. Cursos de Licenciatura com Bases Inclusivas: Impressões de Alunos com Necessidades Especiais e de seus Professores. In: MEYRELLES DE JESUS, D. et al. (Org.) **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 261-270.

CERETTA MOREIRA, L.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, G. R. Ingresso e permanência na Universidade : alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 125-143, 2011. Disponível em: <http://ref.scielo.org/nnsvm3>. Acesso em: 04 ago. 2018.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016. Disponível em: <http://ref.scielo.org/rmrknb>. Acesso em: 04 ago. 2018.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803>. Acesso em: 14 jan. 2019.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução de João Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 1-20.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito e Educação Inclusiva**. [S.l: s.n.], 2011.

CRUZ, J. I. G. DA; DIAS, T. R. DA S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 65–80, 2009. Disponível em: <http://ref.scielo.org/zh5mnx>. Acesso em: 14 jan. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010. Disponível em: <http://ref.scielo.org/9rmzy4>. Acesso em: 04 ago. 2018.

DIAS, S. S.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S.; Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>. Acesso em: 20 jan. 2019.

DOLENCSKO, A. L. **O direito à educação para pessoas com transtornos mentais: articulação entre as políticas nacionais de educação especial inclusiva e a saúde**. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/331493>. Acesso em: 12 jan. 2019.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 289-300, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000200011>. Disponível em: <http://ref.scielo.org/ysrck9>. Acesso em: 04 ago. 2018.

FACCI, M. G. D. A Intervenção do Psicólogo na Formação de Professores: contribuições da psicologia histórico-social. In: MARINHO-ARAUJO, C. M. (Org.). **Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2015. p. 93-114.

FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A Historicidade na Constituição do Sujeito: considerações do marxismo e da psicologia histórico-cultural. In: TOMANIK, E. A.; PIRES CANIATO, A. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **O A Constituição do Sujeito e a Historicidade**. Campinas: Alínea, 2009. p. 107-132.

FELICETTI, V.-L.; CABRERA, A. F.; COSTA-MOROSINI, M. Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Cidade do México, v. 5, n. 13, p. 21-39, 2014. Disponível em: <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/118>. Acesso em: 04 ago. 2018.

FERNANDES, A. C. R.; DE OLIVEIRA, M. C. S. L.; ALMEIDA, L. DA S. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade Portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, Mariingá, v. 20, n. 3, p. 483-492, 2016. Disponível em: <http://ref.scielo.org/737594>. Acesso em: 04 ago. 2018.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. DA. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, 2015. Disponível em: <http://ref.scielo.org/ks9yvn>. Acesso em: 04 ago. 2018.

FERRAZZO, G. et al. O processo de inclusão/exclusão das pessoas com deficiência no contexto da reestrutura produtiva do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p. 237-254, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i61.8640525>. Acesso em: 04 ago. 2018.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007. Disponível em: <http://ref.scielo.org/7b4b44>. Acesso em: 04 ago. 2018.

FERRETTI, C. J. Empresários, Trabalhadores e Educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J. C. *et al.* **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados. p. 97-142.

FONSECA, R. T. M. O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região**, São Paulo, n. 10, p. 45-54, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/78834>. Acesso em: 04 ago. 2018.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o Utilitarismo econômico e a Responsabilidade Social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009. Disponível em: <http://ref.scielo.org/vmkndh>. Acesso em: 04 ago. 2018.

FONTELE, T. L. L.; CRISÓSTOMO, V. L. PROUNI - pontos controversos sob a análise de

alunos bolsistas. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 739-766, 2016. Disponível em: <http://ref.scielo.org/ktr9cg>. Acesso em: 04 ago. 2018

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 15–30, 2009. Disponível em: <http://ref.scielo.org/xcz94s>. Acesso em: 04 ago. 2018.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. [s.l.: s.n.].

FRIGOTTO, G. Estrutura e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2004. p. 61-74.

_____. Capital humano. In: PEREIRA, J. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 44-50.

GALLO, S. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 79-97, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420>. Acesso em: 04 ago. 2018.

GALLO, S.; SOUZA, R. M. Introdução. In: GALLO, S.; SOUZA, R. M. (Org.) **Educação do Preconceito**: Enaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004. p. 9-28.

GENTILI, P. Três Teses Sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2004. p. 45-59.

GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. **Transgressões Convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado Letras, 2006.

GLAT, R. Integração dos Portadores de Deficiência: uma questão psicossocial. **Temas em Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 89-94, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a10.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

GLAT, R.; ANTUNES, K. C. V. Pesquisa em Educação especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. In: TAQUETTE, S. R.; CALDAS, C. P. (org.). **Ética e pesquisa com populações vulneráveis**, Rio de Janeiro: Eduerj, p. 267-292, 2012.

GOÉS, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GOMES, C. **O Lugar do Sujeito na Inclusão Escolar**: Percalços e Fracassos nas Relações de Subjetivação. 2010. 221f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/423>. Acesso em: 04 ago. 2018

GOMES, C.; BAZON, F. V. M.; LOZANO, D. Atuação e concepções in/exclusivas de

professores regulares dos municípios de Alfenas e Araras. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 243-251, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.192.08>. Acesso em: 04 ago. 2018.

GOMES, C.; DE SOUZA, V. L. T. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 147-156, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00147.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018

GONZÁLEZ REY, F. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 13, p. 9-15, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815>. Acesso em: 04 ago. 2018

GONZÁLEZ REY, F. O Sujeito, a Subjetividade e o Outro na Dialética Complexa do Desenvolvimento Humano. In: MATIA SIMÃO, L.; MARTÍNEZ, A. M. (Org.) **O Outro no Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Thomson, 2004. p. 1-28.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F.(Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005b. p. 27-52.

GRINER, A.; SAMPAIO, L. M. B.; SAMPAIO, R. M. B. A política afirmativa “Argumento de Inclusão” como forma de acesso à universidade pública: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 5, p. 1291-1317, 2015. Disponível em: <http://ref.scielo.org/rc26qb>. Acesso em: 04 ago. 2018..

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA-FILHO, J. H. DA. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 31-60, 2014. Disponível em: <http://ref.scielo.org/jv4r97>. Acesso em: 04 ago. 2018.

GUGEL, M. A. O Direito ao Trabalho e ao Emprego: a Proteção na Legislação Trabalhista. In: FERRAZ, C. V. *et al.* (Org.). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 412-431.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História** [livro eletrônico]. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

JORGE, M. S. B.; BEZERRA, L. M. R. Inclusão e exclusão social do doente mental no trabalho: representações sociais. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 551-158, out./dez., 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072004000400007>. Acesso em: 01 fev. 2019.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E; BENATTI, M. M. S. Políticas de Inclusão: o Verso e o Reverso de Discursos e Práticas. In: JESUS, D. M. *et al.* (Org.) **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 21-31.

KRUGER, J. A. *et al.* Acessibilidade na universidade: repensando os processos inclusivos.

Revista Conexão da UEPG, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3826>. Acesso em: 04 ago. 2018.

KUENZER, A. Z. Exclusão e Inclusão: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. p. 77-95.

KUHNEN, R. T. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-344, jul./set., 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000300002>. Acesso em: 23 dez. 2018.

LACERDA, C. B. F. DE; GURGEL, T. M. DO A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, 2011. Disponível em: <http://ref.scielo.org/pbzyv6>. Acesso em: 04 ago. 2018.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência na Escola. **Cardernos CEDE**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-206, maio-ago. 2014. Disponível em: <http://ref.scielo.org/85f2vq>. Acesso em: 04 ago. 2018.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M. Uma Década de Educação Especial no Brasil. In: JEFFREY, D. C.; AGUILAR, L. E. (Orgs.) **Política Educacional Brasileira: Análises e Entraves**. Campinas: Mercado Letras, 2012. p. 119-142. V. 3.

LEITE, G. S. A Dignidade Humana e os Direitos Fundamentais da Pessoa com Deficiência. In: FERRAZ, C. V. *et al.* (Org.) **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 61-68.

_____. O Sistema de Cotas Obrigatórias na Administração Pública e A Pessoa com Deficiência. In: FERRAZ, C. V. *et al.* (Org.) **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 210-228.

LEITE, L. P. ; CIANTELLI, A. P. C. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016. Disponível em: <http://ref.scielo.org/rmrknb>. Acesso em: 04 ago. 2018.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://ref.scielo.org/rmrknb>. Acesso em: 04 ago. 2018.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <http://ref.scielo.org/57hgtg>. Acesso em: 04 ago. 2018.

LOBO, L. F. Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma. In: RODRIGUES, H. B. C.; LEITÃO, M. B. S.; BARROS, R. D. B. (Org.) **Grupos e Instituições em Análise**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2002. p. 113-126.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://ref.scielo.org/n44dfk>. Acesso em: 04 ago. 2018.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIM, M. E. G. Deficientes Auditivos e Escolaridade: Fatores Diferenciais que Possibilitam o Acesso ao Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 27-42, 2007. Disponível em: <http://ref.scielo.org/t22kc3>. Acesso em: 04 ago. 2018.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diversa**, p. 1-7, 2011a. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 04 ago. 2018.

_____. Ensinando a Tamar Toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O Desafio da Diferenças na Escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 59-67.

MANTOAN, M. T. E.; BARANAUKAS, M. C. C.; CARICO, J. S. A. Todos Nós: UNICAMP Acessível. In: MANTOAN, T. E. (Org.) **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 89-109.

MARCONDES, A. M. Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva. IN: MACHADO, A. M. *et. al.* (Org.) **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo. Ed. Casa do Psicólogo. 2005. p. 71-82.

MARQUES, L. DA S.; GOMES, C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior : um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 313-326, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8842>. Acesso em: 04 ago. 2018.

MARTÍNEZ, A. M. A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma Expressão do Paradigma da Complexidade Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. p. 1-26.

_____. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.) **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. Campinas: Alínea, 2015. p. 105-127.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P. ; LACERDA, C. B. F. DE. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984–1014, 2015. Disponível em: <http://ref.scielo.org/nn7jgs>. Acesso em: 04 ago. 2018.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MATOS, M. S. *et al.* O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 720-742, 2012. Disponível em: <http://ref.scielo.org/zb5k8r>. Acesso em: 04 ago. 2018

MEINERZ, C. B.; CAREGNATO, C. E. Educação e processos de escolarização no Brasil : perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 49, p. 43-62, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/inov/producao/artigos-1/educacao-e-processos-de-escolarizacao-no-brasil-perspectivas-historicas-e-desafios-contemporaneos>. Acesso em: 04 ago. 2018

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cardenos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago 2014. Disponível em: <http://ref.scielo.org/zd3d79>. Acesso em: 04 ago. 2018.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 7-28, 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7921>. Acesso em: 04 ago. 2018.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na Universidade: O aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, p. 1-6, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>. Acesso em: 04 ago. 2018.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, 2011. Disponível em: <http://ref.scielo.org/nnsvm3>. Acesso em: 04 ago. 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Processos de inclusão excludente presentes no ensino superior privado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1209-1228, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41858>. Acesso em: 04 ago. 2018.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 124-157, 2007. Disponível em: <http://ref.scielo.org/3838dw>. Acesso em: 04 ago. 2018.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 1980, n. 2, p. 307-316, 2008. Disponível em: <http://ref.scielo.org/3h9xtm>. Acesso em: 04 ago. 2018.

OLIVEIRA, A. S. R. DE; SILVA, I. R. Políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro - um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 a 2012. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-28, 2017. Disponível em: <http://ref.scielo.org/xktkgg>. Acesso em: 04 ago. 2018.

OLIVEIRA, I. A. Política de Educação Inclusiva nas Escolas: trajetória de conflitos. In:

MEYRELLES DE JESUS, D. *et al.* (Org.) **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 32-40.

OLIVEIRA, M. L. *et al.* Educação inclusiva e a formação de professores de Ciências: o papel das Universidades Federais na capacitação dos futuros educadores. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.13, n. 3, p. 99-117, 2011. Disponível em: <http://ref.scielo.org/89f4fd>. Acesso em: 04 ago. 2018.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, I. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**/Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

OLIVEIRA, M. K.; Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 30. n. 2. p. 211-229. maio/ago., 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200002>. Acesso em: 07 jan. 2019.

OLIVEIRA, R.I.; **Conte-me como foi**: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. 2014. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1922>. Acessado em: 09 jan. 2019.

OLIVEIRA, R. Q. *et al.* A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, 2016. Disponível em: <http://ref.scielo.org/kk9k8c>. Acesso em: 04 ago. 2018.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 61, n. 1, p. 29-51, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539>. Acesso em: 04 ago. 2018.

PADILHA, A. M. L. Quem pergunta “precisa” saber. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 187-196.

PAGAIME, A. Pessoas com deficiência : concursos públicos e cotas. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 127-143, 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2030>. Acesso em: 04 ago. 2018.

PEREIRA, C. E. C.; BIZELLI, J. L.; LEITE, L. P. Organizações de ensino superior: inclusão e ambiente de trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 99-115, 2017. Disponível em: <http://ref.scielo.org/b9zw7b>. Acesso em: 04 ago. 2018.

PEREIRA, F. J. R.; SANTOS, S. R. DOS; SILVA, C. C. Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em Instituições de Ensino Superior. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 4, p. 711-716, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n4/a13v64n4.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

PEREIRA, R. R. *et al.* Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma

revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 147-160, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898>. Acesso em: 04 ago. 2018.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Avaliação da Aprendizagem de Estudantes com Deficiências na Educação Superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 583-601, 2016. Disponível em: <http://ref.scielo.org/rsx2s8>. Acesso em: 04 ago. 2018.

PINO, A. A Psicologia Concreta de Vigotski: Implicações para a Educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.); ALVARENGA MAHONEY, A. E. A. **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: PUC-SP, 2000. p. 33-61.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. n. especial 3, p. 87–106, 2017. Disponível em: <http://ref.scielo.org/v9tdy2>. Acesso em: 04 ago. 2018.

RANÑA, W. Direitos humanos, educação inclusiva e reforma psiquiátrica para a criança e o adolescente. IN: MACHADO, A. M. *et. al.* (Org.) **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 83-98.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. DE S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 123–134, 2013. Disponível em: <http://ref.scielo.org/hvrk9f>. Acesso em: 04 ago. 2018.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.

REIS, M. X. DOS; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, 2010. Disponível em: <http://ref.scielo.org/jky427>. Acesso em: 04 ago. 2018.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>. Acesso em: 04 ago. 2018.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: Vozes e Significados**. 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21375>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. Diferenças, Preconceito e Violência no Âmbito Escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 149-166, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1768>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SANTOS, B. L. P. A representação do REUNI no Debate do Ensino Superior Enquanto Direito. **Educação em Revista**, Marília, v.1, p. 29-44, 2009. Disponível em:

<http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/642>. Acesso em: 07 out. 2019.

SANTOS, C. T. Ações Afirmativas no Ensino Superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 770-790, 2012. Disponível em: <http://ref.scielo.org/w7czhj>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SANTOS, T. DOS; HOSTINS, R. C. L. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior : uma Revisão da Legislação. **UNOPAR Científica, Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015. Disponível em: encurtador.com.br/abfp3/273. Acesso em: 04 ago. 2018.

SANTOS, E. *et al.* Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 28, n. 2, p. 251-270, 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000200013. Acesso em: 04 ago. 2018.

SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. DE S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 941-964, 2011. Disponível em: <http://ref.scielo.org/ssktp9>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 97-118.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-166, 2007. Disponível em: <http://ref.scielo.org/5bdb6w>. Acesso em: 04 ago. 2018.

_____. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e contitnuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SAWAIA, B. B. A emoção como locus de produção do conhecimento – Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In.: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3, Campinas, 2000, p. 14-165.

_____. O Sofrimento Ético-Político como Categoria de Análise da dialética Exclusão/Inclusão. In: SAWAIA, B. **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.p. 97-118.

SEGALLA, J. I. S. D. F. Direito à Educação. In: FERRAZ, C. V. et al. (Org.) **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 128-146.

SKILAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez. 1999.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, A. A Obra de Marx e Engels e a Questão da Educação: reflexões formativas. In: GOMES, C. (Org.). **Educação, Sociedade e Teorias Pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2015. p. 45-70.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 667-697, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/08.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SILVA, J. O. DA. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 414-430, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/09.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SILVA, K. C. S.; ANGELUCCI, C. B. A lógica medicalizante das políticas públicas de educação. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 683-696, jul./set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SILVA, M. F.; GOMES, C. Afeto na Filosofia de Espinosa: Aportes para a Potencialização dos Corpos na Escola. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, v. 1, n. 27, p. 119-135, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4883>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. DA S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, 2010. Disponível em: <http://ref.scielo.org/xvvhch>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: <http://ref.scielo.org/zh49hm>. Acesso em: 04 ago. 2018.

_____. A Psicologia Concreta de Vigotski: Implicações para a Educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.); ALVARENGA MAHONEY, A. E. A. **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: PUC-SP, 2000. p. 33-61.

SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H.; O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

SOARES, J. R. **Vivência Pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço**. 2006. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16269>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SOUZA, C. Políticas públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <http://ref.scielo.org/wx5g8n>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SOUZA, V. L. T. DE; ANDRADA, P. C. DE. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013. Disponível em: <http://ref.scielo.org/wsb24f>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SOUZA, V. L. T.; DUGNANI, L. A. C.; REIS, E. C. G. Psicologia da arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadoras. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n.4, p. 375-388, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400000>. Acesso em: 14 jan. 2019.

TACCA, M. C. V. R.; Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004. p. 101-130.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 1–8, 2003. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3087>. Acesso em: 04 ago. 2018.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

UNESCO. Ministério da Educação e Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2018.

VAILLANT, D. Formação de Formadores: estado da prática. Santiago do Chile: Peal (Programa de promoção da reforma Educativa na América Latina e Caribe) Preal documentos, n. 25, 2003.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão , exclusão , in/exclusão. **Verve**, São Paulo, v. 20, p. 121–135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 04 ago. 2018.

VENÂNCIO, M. M. R.; SOUZA, V. L. T. As atividades artísticas como materialidade mediadora do trabalho socioeducativo de liberdade assistida. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 16, Recife, 2011. Disponível em: encurtador.com.br/hNX67. Acesso em: 04 ago. 2018.

VERGARA, E. M. (Bio)políticas de educação inclusiva e de saúde mental: a (in)visibilidade do sofrimento psíquico. **Cadernos IHU**, São Leopoldo, n. 43, 2013. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ihu/043cadernosihu.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

VIGOTSKI, L. S. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectología**. Editorial Pedagógica: Moscú, 1983. p. 59-73.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e Pedagogia**: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2003. p. 1-18.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861–870, 2011. Disponível em: <http://ref.scielo.org/nmx7j5>. Acesso em: 04 ago. 2018.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010. Disponível em: <http://ref.scielo.org/8st852>. Acesso em: 04 ago. 2018.

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 0, p. 1-15, 2017. Disponível em: <http://ref.scielo.org/9mmhf3>. Acesso em: 04 ago. 2018.

WANDERLEY BELFIORE, M. Refletindo Sobre a Noção de Exclusão. In: SAWAIA, B. **As Artimanhas da Exclusão**: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 16-26.

WINTHER, J. M.; GOLGHER, A. B. Uma investigação sobre a aplicação de bônus adicional como política de ação afirmativa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 333–359, 2010. Disponível em: <http://ref.scielo.org/fksh3m.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

QUESTIONÁRIO

I) Dados de caracterização

1. Escolha um nome fictício para sua identificação na pesquisa: _____	
2. Gênero: () F () M	3. Idade: _____
3. Local de residência: _____	
4. Quais as pessoas que constituem sua família? _____ _____	
5. Qual a escolaridade dos pais? _____ _____	
6. Você cursou o ensino médio em: () Escola pública () Privada	
7. Participou de sala de recurso ou teve atendimento diferenciado no ensino médio? () sim () não	
8. Tipo de deficiência: () visual () física () auditiva () Intelectual () múltipla () outra	
9. Especificar: _____	
10. Origem: () Congênita () Adquirida	
11. Você solicitou atendimento diferenciado no processo seletivo para ingresso? () sim () não	
12. A prova do vestibular foi adequada à sua necessidade? () sim () não	
13. Ingressou por cota para pessoa com deficiência? () sim () não	
14. Curso: _____	
15. Semestre que cursa: _____ Ano de ingresso: _____	
16. Turno: () diurno () noturno	
17. Por que optou por um curso superior? _____ _____ _____ _____	

II) Aspectos institucionais

1. Tem conhecimento das leis nacionais que garantem os direitos das pessoas com deficiência?
() sim () não
2. Conhece os documentos internos do Instituto que regulamentam o atendimento educacional aos estudantes com deficiência?
() sim () não
3. Tem conhecimento da existência do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE?
() Sim () não
4. Você tem ou já teve algum tipo de acompanhamento no NAPNE?
() sim () não
5. Tem alguma dificuldade em sua locomoção internamente no Campus (salas de aula, banheiros, laboratórios, biblioteca, restaurante, alojamento, campo de prática, estádio, auditório, etc)?
() sim () não
6. Você tem necessidade de algum recurso tecnológico (software, lupa, ampliação de material impresso, etc.) para acompanhar as atividades acadêmicas?
() sim () não
7. Se sim, este recurso é disponibilizado pelo campus?
() sim () não
8. Tem necessidade de acompanhamento de algum profissional especializado para a realização das atividades acadêmicas (tradutor intérprete, monitor, etc.)?
() sim () não
9. Caso tenha, você recebe este acompanhamento?
() sim () não
10. Você participa das atividades acadêmicas, esportivas, culturais, sociais e recreativas?
() sim () não
Por que?

III) Processo Pedagógico

1. Como você entende melhor o conteúdo das aulas? Ouvindo, lendo, copiando, etc. Dê um exemplo:

2. Você considera que os recursos/meios utilizados pelos professores auxiliam na sua compreensão dos conteúdos abordados?

3. Os professores fazem adequação dos materiais para atender suas demandas?

4. Teve ou está tendo dificuldades de aprendizagem no curso? Se sim, quais?

5. Como você avalia sua participação nas aulas e demais atividades acadêmicas? Por quê?

6. Se já realizou avaliação durante o curso, em alguma disciplina fez prova diferente da turma?

7. Sobre as avaliações que você realizou, aponte os pontos:

Positivos

Negativos

IV) Dimensão relacional

1. Como está sendo ou foi sua adaptação no ambiente acadêmico?

2. Seus professores e colegas têm conhecimento da sua deficiência?

3. Você tem/teve algum tipo de apoio por parte dos colegas, professores ou funcionários? Isto teve influência na sua adaptação à universidade?

4. Como tem sido o relacionamento com os professores do ensino superior?

5. Os professores conversam com você sobre a forma de organizar as aulas e avaliações para atender suas necessidades?

6. Como você observa a relação entre as pessoas com e sem deficiência no cotidiano do ensino superior?

7. Como você percebe o relacionamento entre os estudantes?

8. Você prefere realizar atividades individuais ou em grupo? Por que?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista**ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

1. Em que momento de sua vida você começou a pensar e decidiu fazer um curso superior?
2. Pensar no desejo de fazer este curso te faz lembrar o que?
3. Como você se sente em relação a esta escolha?
4. A experiência no ensino superior está sendo diferente do ensino médio? De que forma?
5. O que é ser bem-sucedido academicamente?
6. Por que alguns estudantes têm mais sucesso acadêmico do que outros?
7. Em relação a sua permanência na Universidade, que fatores você considera facilitadores e dificultadores?
8. Como é ser um acadêmico com deficiência?
9. O que você entende por inclusão?
10. O Instituto é uma faculdade inclusiva?
11. Em algum momento você pensou em desistir?
12. O que te faz permanecer?
13. O que poderia ser feito para melhorar a qualidade da formação e as condições de permanência do estudante com deficiência?
14. Qual sua expectativa em relação ao mercado de trabalho?
15. Como você percebe atualmente as condições de trabalho da profissão?
16. Você conhece algumas leis de inclusão?
17. Qual a relação entre a sua formação no ensino superior e sua participação na sociedade?
18. Como você avalia o processo de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho?

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de originalidade



Programa de Pós-graduação
em Educação
Mestrado Acadêmico



DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Eu, Carla Pacheco Govêa, matrícula nº 2017.1.218.006, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, tenho consciência que a cópia ou o plágio, além de poderem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, bem como reprovação ou a retirada do grau de Mestre, constituem uma grave violação da ética acadêmica.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a presente dissertação é original, que a elaborei especialmente para este fim e que identifico devidamente todas as referências de outros autores, bem como as contribuições significativas de outras obras publicadas da minha autoria.

Ouro Fino, 05 de agosto de 2018.

Carla Pacheco Govêa

ANEXO B – Termo de anuência institucional**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI**

(Modelo)

Eu, **(NOME DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO ONDE A PESQUISA SERÁ DESENVOLVIDA)**, responsável pelo(a) **(LOCAL ONDE A PESQUISA SERÁ DESENVOLVIDA)** estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada **(TÍTULO DO PROJETO)**, coordenada pelo(a) pesquisador(a) **(NOME DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL)**.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Alfenas, _____ de _____ de _____

(Nome do responsável institucional ou setorial)

(Cargo do Responsável pelo consentimento)

ANEXO C – Termo de compromisso e utilização de dados e prontuários (TCUD)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Alfenas . UNIFAL-MG

RUA GABRIEL MONTEIRO DA SILVA, 714 . ALFENAS/MG . CEP 37130-000

FONE: (35) 3299-1000 . FAX: (35) 3299-1063



TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS E PRONTUÁRIOS (TCUD)

Título do projeto ou Relato de Caso: _____

Pesquisador responsável: _____

Setor/departamento: _____

Instituição: _____

Telefone para contato: _____

Os autores do projeto de pesquisa comprometem-se a manter o sigilo dos dados coletados em prontuários e banco de dados referentes a pacientes atendidos no(a) (local de realização/atendimento)_____.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente com finalidade científica, preservando-se integralmente o anonimato dos pacientes.

Declaram que irão cumprir todos os termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos previstas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do pesquisador responsável

CPF

Assinatura do participante da equipe

CPF

Assinatura do responsável pelo Banco de Dados/Prontuários

CPF

ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezadas e Prezados Participantes,

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “DESENVOLVIMENTO HUMANO E HUMANIZAÇÃO: aportes da Psicologia Histórico Cultural”, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: “DESENVOLVIMENTO HUMANO E HUMANIZAÇÃO: aportes da Psicologia Histórico Cultural”

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Claudia Gomes

ENDEREÇO: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro

TELEFONE: (35) 32991415

OBJETIVOS: *O objetivo do estudo é investigar as manifestações de licenciados, professores em exercícios, acadêmicos e profissionais da área da saúde na interações empreendidas em práticas formativas, visando analisar a natureza dos afetos implicados nestas relações e como interferem no processo de desenvolvimento humanizado..*

JUSTIFICATIVA: Tendo por base os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, o estudo procura investigar as dimensões humanas e relacionais, objetivadas na formação, e atuação docente, em diferentes áreas da licenciatura e cursos da saúde. A justificativa de investigação primária do estudo é que espaços formativos, seja no âmbito acadêmico, seja nos espaços de formação continuada que se dedicam a formar profissionais, para lidar com a formação humana, não investem, ou não consideram devidamente, as dimensões afetivas e emocionais do sujeito, e explorar tais condições formativas e de atuação é essencial para a compreensão e reconfiguração de significados e sentidos, na vivência profissional.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Durante o estudo serão entregues questionários e/ou realização de entrevistas, ou ainda discussões em grupos focais.

RISCOS E DESCONFORTOS: Os procedimentos da pesquisa não causarão, em nenhum momento, desconfortos ou riscos à sua integridade física, psíquica ou moral. Cabe ressaltar, que mesmo caracterizada como uma pesquisa de risco mínimo, os pesquisadores ficarão atentos a qualquer manifestação dos participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições, ou ainda cansaço no

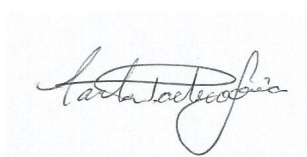
decorrer das entrevistas ou possíveis constrangimentos ou desconfortos pessoais que podem ser deflagrados pelos participantes.

BENEFÍCIOS: A participação na pesquisa virá a beneficiar o estudo e o aprofundamento da formação acadêmica, e desafios da atuação profissional..

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação, assim como você também não receberá nenhum tipo pagamento.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, bem como os resultados gerais obtidos através da pesquisa, serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Assinatura da Pesquisadora Responsável:



Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) – CARLA PACHECO GOVÊA – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEPUNIFAL-MG, com endereço na **Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep: 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br** sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Alfenas, _____ de _____ de 2018.

(Assinatura do participante)