

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**JULIANA OLIVEIRA PESSOA ARAUJO**

**A INCLUSÃO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA:  
significados e sentidos da trajetória escolar na passagem do  
Ensino Médio à Universidade**

**Alfenas/MG**

**2020**

JULIANA OLIVEIRA PESSOA ARAUJO

**A INCLUSÃO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA:  
significados e sentidos da trajetória escolar na passagem do  
Ensino Médio à Universidade**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia Gomes.

Alfenas/MG

2020

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

Araujo, Juliana Oliveira Pessoa  
A663i A inclusão dos sujeitos com deficiência: significados e sentidos da trajetória escolar na passagem do Ensino Médio à Universidade / Juliana Oliveira Pessoa Araujo – Alfenas, MG, 2020.  
125 f.: il. –

Orientadora: Claudia Gomes.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2020.  
Bibliografia.

1. Educação Inclusiva. 2. Sentido. 3. Significado. 4. Trajetória.  
5. Gomes, Claudia. II. Título.

CDD-370

JULIANA OLIVEIRA PESSOA ARAUJO

## A INCLUSÃO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR NA PASSAGEM DO ENSINO MÉDIO À UNIVERSIDADE

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.

**Aprovada em: 30 de abril de 2020**

Profa. Dra. Claudia Gomes

Instituição: Universidade Federal em Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Izabel Cristina Barbelli

Instituição: Universidade José do Rosário Vellano - UNIFENAS-MG

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano

Instituição: Universidade Federal em Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Gomes, Professor do Magistério Superior**, em 04/05/2020, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior**, em 04/05/2020, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Izabel Cristina Barbelli, Usuário Externo**, em 04/05/2020, às 18:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0278439** e o código CRC **F79B36E2**.

Dedico este estudo a Deus, primeiramente, por ser a minha base na hora das minhas angústias, minha maior força; e a meus familiares que tanto compreenderam minha ausência, pelo incentivo e o apoio incondicional nos momentos mais difíceis. Sem vocês, minha caminhada não valeria a pena. Em especial, para todas as pessoas com deficiência que enfrentam uma batalha diária para fazer valer seus direitos diante de uma sociedade que não consegue enxergar suas necessidades.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ser meu escudo, fortaleza e guia na caminhada e conquista desta pesquisa.

A toda minha família, meus pais Ercílio e Rosângela, irmãos Everton e Wesley, cunhado Carlos Eduardo e cunhadas Aline e Fernanda, sobrinhos (as) Yasmin, Enzo, Théo, Matheus, Allana, meu sogro Geraldo e minha sogra Maria Conceição pela torcida, ajuda e apoio nas horas em que mais precisei, vocês foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Especialmente, ao meu esposo Ricardo e a minha filha Ana Luíza, que tanto amo, por serem meu maior presente na vida, por acreditarem em mim, me compreenderem, me auxiliarem nesta jornada.

A minha orientadora Claudia Gomes, a quem serei eternamente grata, pelo profissionalismo enquanto mediadora do meu estudo, por todos ensinamentos, sugestões, puxões de orelha (rsrs), paciência, pela confiança em mim depositada, por abrir minha visão e me ensinar a enxergar além das dificuldades físicas do outro. Aprendi muito nesses anos em que passamos juntas e você foi fundamental no processo do meu desenvolvimento humano. Muito obrigada!

Aos professores da minha banca André Luiz Sena Mariano e Isabel Barbelli por aceitarem fazer parte deste momento tão importante para meu crescimento acadêmico, pela dedicação, por contribuírem diretamente na minha pesquisa com intensos conhecimentos compartilhados.

Ao corpo docente da Universidade Federal de Alfenas/MG-Unifal/MG, em especial aos que estão engajados no Programa de Pós-Graduação em Educação, pela acolhida e oportunidades que me proporcionaram durante minha passagem pela instituição.

Aos participantes da pesquisa, muito obrigada pela contribuição, por não medirem esforços para a construção do estudo, pelo fornecimento das informações, por serem sinceros e exporem seus sentimentos, suas aflições, suas angústias, conquistas e por, assim como eu, acreditarem que ainda há uma esperança pela igualdade de direitos em prol da inclusão escolar. Este trabalho pertence a cada um de vocês.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001. Agradeço essa instituição.

Aos meus amigos e companheiros do curso de mestrado, muito obrigada, pelas trocas diárias, que foram essenciais para a continuidade. Em especial ao Leandro Andrade, que muito contribuiu para que eu hoje estivesse no programa, aconselhando, revisando meu projeto e me incentivando sempre. Também a Crislaine, Julia, Luciana, Bruno e Reginaldo, pelos diversos momentos de amparo, desabafos, troca de conhecimentos e palavras positivas. Vocês são especiais e quero levá-los para a vida!

*A menos que modifiquemos nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.*

*(ALBERT EINSTEIN, 1879 -1955)*

## RESUMO

Os avanços nos estudos sobre o tema inclusão evidenciam o quanto o assunto precisa ser discutido, pois, ainda, faltam ações que garantam os direitos dos sujeitos com deficiência nos diferentes contextos escolares, da educação básica ao ensino superior. Nesse sentido, uma das premissas que direciona este estudo é que, para compreendermos o processo de inclusão escolar ao longo da trajetória dos sujeitos com deficiência, é central ao debate situarmos esses sujeitos como protagonistas. Para tanto, este estudo lançou como objetivo analisar os significados atribuídos e os sentidos configurados por estudantes com deficiência no processo de escolarização do Ensino Médio à Educação Superior. Com base nos postulados da Epistemologia Qualitativa de González Rey, foram participantes da pesquisa dez sujeitos com deficiências, estudantes do ensino médio e ensino superior, com deficiências diferenciadas, como surdez, autismo e deficiência física, que foram entrevistados, por meio de roteiro semiestruturado e direcionada pela utilização de fotos como materialidade mediadora. O acesso às informações possibilitou a organização dos indicadores com o intuito de compreender a temática da pesquisa que expressam os significados e sentidos dos estudantes acerca da trajetória durante o período de escolarização, por meio de informações quanto a experiências, trajetórias, direitos educacionais, acessibilidade, permanência, trajetórias, entre outros. Como considerações finais pode-se evidenciar que os significados atribuídos ao percurso acadêmico demarcam o quanto os alunos vivenciam dificuldades, no que diz respeito às acessibilidades e adaptações estruturais e pedagógicas, como os desafios presentes para a efetiva inclusão. Assim como deflagram sentidos de decepção, insegurança e inferioridade, geradores de fragilidade perante um meio social que caracteriza o percurso formativo como um processo individual e solitário de enfrentamento. Como considerações finais, evidenciamos a necessária revisão das barreiras e dimensões estruturais, político-pedagógicas e ético-relacionais que amparam os postulados da inclusão escolar, para a configuração de novos e outros sentidos pessoais, acadêmicos e sociais, de jovens e adultos com deficiências.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Sentido. Significado. Trajetória.

## RESUMEN

Los avances en los estudios sobre el tema de la inclusión muestran cuánto se debe debatir sobre el tema, ya que aún faltan acciones que garanticen los derechos de los sujetos con discapacidad en diferentes contextos escolares, desde la educación básica hasta la educación superior. En este sentido, una de las premisas que dirige este estudio es que, para comprender el proceso de inclusión escolar a lo largo de la trayectoria de los sujetos con discapacidad, es central en el debate ubicar a estos sujetos como protagonistas. Con este fin, este estudio tuvo como objetivo analizar los significados atribuidos y los significados configurados por los estudiantes con discapacidades en el proceso de escolarización desde la escuela secundaria hasta la educación superior. Con base en los postulados de Epistemología Cualitativa de González Rey, se entrevistó a diez sujetos con discapacidades, estudiantes de secundaria y educación superior, con diferentes discapacidades, como sordera, autismo y discapacidades físicas, a través de un guión semiestructurado y guiado por el uso de fotos como materialidad mediadora. El acceso a la información permitió organizar los indicadores para comprender el tema de investigación que expresa los significados y los sentidos de los estudiantes sobre la trayectoria durante el período escolar, a través de información sobre experiencias, trayectorias, derechos educativos, accesibilidad, permanencia, trayectorias, entre otros. Como consideraciones finales, se puede evidenciar que los significados atribuidos a la trayectoria académica marcan el grado en que los estudiantes experimentan dificultades con respecto a la accesibilidad y las adaptaciones estructurales y pedagógicas, como los desafíos actuales para una inclusión efectiva. Además de desencadenar sentimientos de desilusión, inseguridad e inferioridad, generan fragilidad frente a un entorno social que caracteriza el camino de capacitación como un proceso individual y solitario de confrontación. Como consideraciones finales, destacamos la revisión necesaria de las barreras y dimensiones estructurales, político-pedagógicas y ético-relacionales que apoyan los postulados de inclusión escolar, para la configuración de nuevos y otros significados personales, académicos y sociales, de jóvenes y adultos con discapacidades.

**Palabras clave:** Educación inclusiva. Sentido. Significado. Trayectoria.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Materialidades e mediadoras .....	72
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrícula de estudantes com deficiência no Brasil, de 2013 a 2017.....	20
Quadro 2 - Identificação dos participantes da pesquisa.....	69
Quadro 3 - Sentido e significado construídos a partir da fala dos participantes .....	75

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados estatísticos INEP com relação ao insucesso escolar no ensino fundamental e médio .....	30
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF 1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
COMDALF	Conselho Municipal Dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Alfenas/MG
FIES	Financiamento Estudantil
IC	Iniciação Científica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PROUNI	Programa Universidade para todos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1	OBJETIVO.....	25
1.1.1	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>25</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>28</b>
2.1.1	<b>Percurso histórico e psicossocial dos sujeitos com deficiência.....</b>	<b>28</b>
2.1.2	<b>Escolarização, formação e mundo do trabalho.....</b>	<b>33</b>
2.1.3	<b>Psicologia Histórico-Cultural: aportes para a compreensão do processo de escolarização e formação como desenvolvimento humano.....</b>	<b>40</b>
2.1.4	<b>Subjetivação da deficiência na escolarização e formação: outros significados e novos sentidos para o desenvolvimento humano.....</b>	<b>50</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>66</b>
3.1	PARTICIPANTES.....	68
3.2	INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	70
3.3	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	73
3.4	PLANO DAS ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES.....	74
<b>4</b>	<b>DISCUSSÕES E ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES.....</b>	<b>76</b>
4.1	CONSTITUIÇÃO DE SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PERCURSO ESCOLAR .....	77
4.1.2	<b>Barreiras estruturais.....</b>	<b>77</b>
4.1.3	<b>Barreiras Político-pedagógicas.....</b>	<b>83</b>
4.1.4	<b>Barreiras ético-relacionais.....</b>	<b>88</b>
4.2	A CONFIGURAÇÃO DE SENTIDOS NA RELAÇÃO ESCOLA X TRABALHO.....	93
4.2.1	<b>Inclusão marginal.....</b>	<b>93</b>
4.2.2	<b>Relações in/ex-clusivas.....</b>	<b>100</b>
4.2.3	<b>Deficiente eficiente.....</b>	<b>103</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>120</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente proposta de investigação intitulada *A inclusão dos sujeitos com deficiência: sentidos da trajetória escolar na passagem do Ensino Médio à Universidade*, foi instigada após várias inquietações presentes durante meu percurso acadêmico, relatos, experiências com a temática que direta e indiretamente favorecem o meu processo de qualificação profissional como docente e pesquisadora do tema e com o intuito de contribuição para a produção científica na área.

Durante minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, vários fatores surgiram e foram destaques nas minhas abordagens e pesquisas. O primeiro contato com a temática originou-se com o Trabalho de Conclusão de Curso denominado *O Currículo, a Ação e a Ex/In - clusão no Ensino Fundamental: problematizando a realidade das escolas de Alfenas/MG*<sup>1</sup>, orientado pela professora Claudia Gomes, que propôs caracterizar as condições formativas e curriculares das instituições de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Alfenas/MG, no que pode ser evidenciado, a partir das análises realizadas e dos resultados obtidos, a necessidade efetiva de formação docente para as práticas voltadas para ações inclusivas que favoreçam a autonomia dos estudantes.

Assim, com base nas considerações tecidas no estudo, nasceu uma nova investigação de Iniciação Científica (IC). A pesquisa intitulada *Significações Inclusivas: implicações humanas e relacionais em escolas particulares*<sup>2</sup>, também

---

<sup>1</sup> A pesquisa contou com participação de 63 professores atuantes na rede regular do Ensino Fundamental, com idade entre 24 e 55 anos. Responderam um questionário composto por questões que abordavam temática com relação a formação e atuação dos professores, preparação e conhecimentos no processo de inclusão. A partir das análises propostas na pesquisa, segundo Araujo e Gomes (2016), pôde-se evidenciar que muitas das professoras respondentes da pesquisa afirmaram que, ao tratar de inclusão nas escolas em que atuam, não se sentem responsáveis pelos estudantes matriculados em sua sala, o que acaba dificultando o desenvolvimento para uma prática pedagógica que garanta a igualdade no direito de aprendizagem. Além do que, ainda, encontramos um alto índice de respostas que apontaram a falta de apoio, recurso e auxílio o suficiente para fazer a inclusão realmente acontecer em suas salas de aula.

<sup>2</sup> As análises tecidas tiveram como base relatos e expressões de oito professoras da rede particular de ensino, com idade entre 22 a 40 anos, atuantes em escolas regulares há mais de três anos e que possuem formação continuada com especialização voltada para a área da educação inclusiva. Dentre as falas, foram destacadas três categorias, que são elas: *Afeto, Isolamento Profissional e Teoria e Prática*. As informações da pesquisa trouxeram vários elementos institucionais, formativos e relacionais, que deflagram o abismo vivenciado quanto aos postulados legais e as práticas pedagógicas diariamente desenvolvidas nas escolas em questão, bem como indicaram que há desafios que delineiam tanto a formação inicial, quanto a formação continuada dos profissionais da educação.

orientada pela professora Claudia Gomes, e com o objetivo de analisar as significações de professoras de escolas particulares frente ao processo de inclusão de alunos com deficiências. O estudo retratou a importância do campo relacional, estabelecido a partir da prática pedagógica docente para o sucesso da inclusão escolar de estudantes com deficiência nas escolas regulares e a relação entre estudante e professor no processo da inclusão do estudante.

Nesse sentido, considerando os desafios da educação básica a partir dos postulados da educação inclusiva, e a necessidade de iniciarmos uma análise dos desafios da educação inclusiva na perspectiva dos alunos incluídos, nos alarmamos também com a realidade vivenciada na Educação Superior. Assim, por meio de um novo estudo de Iniciação Científica, também sob a orientação da professora Claudia Gomes e intitulada *Perspectivas Inclusivas no Ensino Superior: significações de licenciando sobre a formação acadêmica*<sup>3</sup>, lançamos como objetivo analisar qual a função de dinâmicas, percepções, práticas pedagógicas, avaliações e pudemos constatar que as estratégias pedagógicas e relacionais são fontes de favorecimento ao processo de acesso, permanência e desenvolvimento de estudantes com deficiências no processo inclusivo no ensino superior, mas especificamente, na Universidade Federal de Alfenas – MG.

Nesse sentido, podemos afirmar que diferentes investigações enfocam nesses aspectos. Estudos de Poker *et al.* (2018) destacam o mesmo fenômeno, o quanto é um desafio sócio-histórico para que o processo de escolarização seja para todos, como um espaço acolhedor, acessível e igualitário. Da mesma forma, Leone e Leite (2011) afirmam que, além da precariedade apontado nas pesquisas ao curso e formação e as negligências dos saberes docentes que contribuem para uma inserção problemática, também é apontada a fragilidade e formas dificultadas de interação dos sujeitos que apresentam alguma deficiência, estudantes e ambiente escolar, o que acaba ocasionando um choque de realidade ao adentrarem para

---

<sup>3</sup> Para compreender a dinâmica e o objetivo do estudo, a pesquisa, desenvolvida em parceria com a Universidade Federal de São Carlos – Campus Araras, contou com a participação de 7 estudantes, sendo um deles sem deficiência, com idades entre 21 e 25 anos. Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas *entrevistas semiestruturadas* e *materialidades mediadoras*. Por meio da análise das respostas dos participantes, para Gomes *et al.* (2017), foi notório perceber que os estudantes com deficiência que estão inseridos nessa instituição de ensino têm demonstrado que há desafios que precisam ser superados, como falta de condições arquitetônicas, de disciplinas com base na perspectiva da educação inclusiva, de práticas educacionais que favoreçam as trajetórias inclusivas, estigmas e preconceitos existentes.

compor o quadro de profissionais e, assim, apresentam dificuldades de conciliarem, na prática, aquilo que idealizaram teoricamente.

Tais efeitos ficam cada vez mais visíveis e as barreiras vão sendo postas para esses estudantes que estão somente inseridos, sem que sejam percebidos e, pelo fato de não compreenderem que mesmo que encontrem dificuldades em algumas tarefas são capazes de desempenhar papéis fundamentais e se desenvolverem nas atividades propostas, basta que lhes sejam apresentadas estratégias que supram as suas necessidades. No entanto, o que temos encontrado nas escolas e, principalmente, nas Instituições de Ensino Superior (IES) é que “conforme os níveis de escolarização se elevam, as discussões e as práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam escassas” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 642).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), as matrículas do Ensino Médio diminuíram nos últimos anos, houve aumento nas evasões escolares. Uma das justificativas para a transformação da Medida Provisória (MP) 746/2016 que propõe a reformulação e a configuração do conteúdo pedagógico e da proposta que está posta no ensino médio, é que os jovens estão apresentando piora nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e esse é o grande motivo dessa reforma educacional. No entanto, existem outros fatores que têm contribuído para certas decisões, podemos ressaltar outras situações que são destacadas nos estudos de Ferreti e Silva:

[...] aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 393/394)

Contudo, é notório, mesmo que todos os procedimentos e propostas de mudanças apontem como ênfase a melhoria na educação, sabe-se que nem sempre isso se efetiva no cotidiano escolar. Isto é, mesmo que seja garantido o acesso a disciplinas que favorecem a uma entrada no mercado de trabalho, que permitam que

os estudantes não evadam e assim concluem o Ensino Médio, que aumentem o empenho e nota no IDEB, que coloquem os estudantes diretamente ligados a disciplinas que são do seu interesse de aprendizagem, é essencial que seja ressaltado que “essa reforma vai na direção contrária a que precisamos, podendo piorar o acesso ao ensino, e aumentando a desigualdade no acesso ao ensino superior” (NOGUEIRA *et al.*, 2018, p. 94).

Esse fator é determinante no processo de inclusão, já que, tendo como base de análise o número de matrículas de estudantes com deficiência na educação, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP em janeiro de 2018, é notório que o índice cresceu nos últimos 4 anos, o crescimento pode ser observado nas matrículas destacadas no quadro abaixo que, comparado a anos anteriores, segundo o INEP, é considerado baixo em relação ao Ensino Fundamental e ao Ensino Superior. Dados disponibilizados podem ser evidenciados a seguir.

QUADRO 1 - Matrícula de estudantes com deficiência no Brasil de 2013 a 2017

<b>ANO</b>	<b>Matrículas na educação básica (4 a 17 anos)</b>	<b>%</b>	<b>Matrículas na universidade</b>	<b>%</b>
<b>2013</b>	<b>639.888</b>	<b>17,4</b>	<b>29.034</b>	<b>23,6</b>
<b>2016</b>	<b>751.065</b>		<b>35.891</b>	
<b>2017</b>	<b>827.243</b>	<b>10,15</b>	—————	—————

Fonte: Inep (2018)

Nota-se que as matrículas da educação básica apresentam um aumento significativo, de 2013 a 2016 houve 17,4% e de 2016 a 2017 um aumento de 10,15% de ingressos de estudantes com deficiência nas escolas da educação básica. No Ensino Superior, mesmo com indicativo de crescimento, foram apenas 23,6% estudantes com deficiência ingressantes nessas instituições no período de 2013 a 2016, o que acarreta uma preocupação.

De acordo com Patto (2008), em relação à garantia de acesso que as leis têm oferecido, há uma necessidade de reflexão sobre as políticas de inclusão escolar, mais precisamente referente à contemporaneidade, que tem como destaque o quanto as pessoas de diferentes grupos sociais minoritários buscam sua inserção na

sociedade, no sentido de garantir seus direitos sociais, civis e políticos. Dentre esses grupos, podemos apontar negros, indígenas, pessoas com deficiências, imigrantes, excluídos social e historicamente nas sociedades capitalistas. Nas palavras da autora,

[...] uma das coisas que mais me intriga no Brasil de hoje é o uso epidêmico da palavra “inclusão”. Ela está na mídia, no discurso de políticos, em documentos de Ministérios, de Secretarias estaduais e municipais e de organizações não – governamentais; ela está na produção acadêmica e no senso comum. E intriga porque esse uso acontece num momento especialmente cruel da história do capitalismo, em que o número de pessoas cujo trabalho tornou-se desnecessário ao capital ampliou-se em escala mundial. (PATTO, 2008, p. 25)

Os avanços nos estudos sobre o tema educação inclusiva evidenciam que, por mais que tenha havido mudanças e ampliação de direitos, ainda existe uma necessidade de debate e práticas que garantam os direitos das pessoas com deficiência, não podemos direcionar o problema de exclusão atribuindo somente à escola, ao estudante, à família ou até mesmo ao Estado como únicos responsáveis, faz-se necessário um olhar voltado para o desenvolvimento humano, que busca a qualidade das vivências experimentadas pelo sujeito e que depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social (HUDSON, 2009, p. 30).

Nesse sentido, pautado na Medida Provisória 746/2016, no impasse que a educação tem enfrentado no Brasil na atualidade, pensando na forte interferência que os sujeitos adquirem durante o processo de aprendizagem e com esses impactos que são causados pela alteração do sistema, é perceptível que as vivências aos poucos vão sendo deixadas de lado de suas realidades nessa proposta, principalmente pelo não-reconhecimento das múltiplas culturas existentes nos espaços escolares (crenças, valores, experiências), o que permite que o cenário se agrave cada vez mais e, assim, reforce as reprovações, evasões e insatisfação no sistema educacional.

Para Soraggi (2016) são de suma importância essas relações e trocas de identidades culturais trocadas pelos sujeitos durante o processo de desenvolvimento, pois elas devem proporcionar um impacto que permita o envolvimento do indivíduo durante todo o processo em várias etapas do seu desenvolvimento, como de aprendizagem, emocional e afetivo, fazendo com que sinta segurança ao expor suas experiências e trajetórias, possibilitando que ocorra

tanto a aprendizagem de conhecimentos, quanto o desenvolvimento do intelectual dentro de uma cultura mais humanizada, em que todos os sentimentos possam fazer parte de um mesmo espaço.

Nessa perspectiva, a relação entre os sujeitos somada às condições e vivências que favorecem o espaço de inclusão, traz um impacto positivo na vida dos estudantes, em relação a como o docente pode ensinar de forma que, conscientemente, proporcione uma afetividade que consiga motivar, incentivar cada vez mais, gerando perspectivas e eficácia na aprendizagem dentro das salas de aula e, ao mesmo tempo, satisfazendo suas expectativas e obtendo sucesso nos convívios do dia a dia, inclusive, para Soraggi (2016) suas perspectivas profissionais e, assim, com a relação positiva passa a obter participação efetiva e muito empenho para desenvolver as atividades diante da proposta do professor.

Autoras como Ciavatta e Ramos (2011) salientam que o mercado de trabalho e essa relação com o princípio educativo e a formação humana possibilitam que os sujeitos consigam se desenvolver em todos os processos históricos de produção e culturais dos grupos sociais por meio da apropriação e transformação das condições e capacidades de potencializar os sentidos humanos. Ao serem inseridos em um espaço competitivo e de valorização do sujeito, as relações permitem que ocorra uma formação escolar e o desenvolvimento de cada indivíduo, reconhecendo que essa formação seja capaz de desenvolver as experiências profissionais.

Nesse contexto, se focarmos no trabalho voltado para a inclusão dos sujeitos com deficiências e na inserção a mundo do trabalho competitivo, poderíamos destacar que os sujeitos que se encontram de alguma forma em desvantagem, sem condições de igualdade no acesso ao mercado, que apresentam baixo desempenho para se tornarem sujeitos mais produtivos, que passam por vivências nada inclusivas, acabam se sentindo inferiorizados e no meio da competitividade reconhecem que o “ensino que recebeu foi para ocupar postos precarizados no mercado de trabalho, em outras palavras, isto é a inclusão excludente” (FRANCO, 2015, p. 17).

No entanto, o que nos parece alarmante é que para além da evidência de que o Ensino Médio não esteja respondendo às demandas e necessidades dos estudantes, a segmentação do processo formativo, a partir de cursos profissionalizantes ou inclusive a profissionalização desprovida do estudo, é para muitos jovens uma possibilidade mais urgente, para que possam acessar mais

rapidamente o mercado de trabalho. Com base nessa compreensão nos perguntamos: e no caso de estudantes com deficiência? Como já evidenciado são estudantes desprovidos de suas necessidades já nos níveis iniciais de escolarização, como será o acesso ao mundo do trabalho para eles? Há uma formação acadêmica universitária que contemple esses estudantes?

Ferrari e Sekkel (2007) em seus estudos enfatizam que as IES, assim como ocorre no Ensino Médio, apresenta cenários desafiadores, também apresentam situações constrangedoras, pois, como na educação básica, as universidades não estão preparadas para receber os sujeitos com deficiência. As autoras alertam para os três maiores desafios identificados pelas IES: O primeiro está ligado à elegibilidade dos estudantes mediante os cursos ofertados. Pelas várias mudanças em diferentes momentos históricos, as universidades precisam manter a autonomia frente às demandas sociais de inclusão, o que tem sido um desafio para essas instituições.

Vale salientar, segundo Fontolan e Parra (2017), que alguns passos já foram dados para manter a autonomia e efetivar os direitos para que os estudantes ocupem seus lugares nos espaços educacionais de Ensino Superior. Várias práticas estão sendo revistas, ações voltadas para implantação do núcleo de acessibilidade, reestruturação dos espaços e formação docente voltada para a inclusão, dentre outras. No entanto, ainda há desafios. Por mais que essas ações visam atender a demanda e garantir permanência no contexto escolar, poucos discursos em questão de inclusão têm ocorrido, o que acaba se tornando um processo desafiador para as instituições.

Os desafios presentes nas IES e a elegibilidade dos estudantes também foram destacados nas investigações das análises de produção científica de Pletsch e Leite (2017) que destacaram o quanto cresceu a produção acadêmica sobre inclusão e o reconhecimento dos sujeitos com deficiência nas universidades. No entanto, as IES encontram no caminho desafios e barreiras para que possam efetivamente garantir a plena participação dos sujeitos nas atividades acadêmicas, o que acaba se tornando grandes obstáculos a serem superados, pois esses aspectos acabam colocando para as “universidades o enfrentamento de uma série de questões para além das de infraestrutura, como de ordem pedagógica, social e atitudinal”. (PLETSCH e LEITE, 2017, p. 103)

Sendo assim, frente as discussões lançadas sobre a relação Ensino Médio e

Educação Superior e o processo de escolarização e formação profissional de estudantes com deficiências, as inquietações que materializam essa proposta de investigação têm como base o Desenvolvimento Humano na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e está norteada pelo seguinte problema de pesquisa: *De que forma os estudantes com deficiência egressos do ensino médio atribuem sentidos as suas trajetórias escolares até a Universidade?*

Nesse sentido, uma das hipóteses que direciona este estudo é a defesa da necessidade de um olhar específico para o processo de transição entre a finalização no Ensino Médio e o acesso ao Ensino Superior. Compreendemos que existem elementos de vivências produzidos pelos estudantes durante suas trajetórias nos espaços educacionais que lhes permitem envolver diretamente no processo do desenvolvimento e nos episódios durante o percurso de sua escolarização, que os ajudam a se posicionarem enquanto sujeitos de direitos durante o processo de formação do indivíduo e na concepção da realidade do meio em que eles estão inseridos. Gomes (2010, p. 168) ressalta que “a vivência escolar é primordial para o desenvolvimento humano, e sabotar essa vivência, é uma forma cruel de aniquilar a construção de uma sociedade com relações sociais emancipatórias”.

Outra hipótese é considerar que as relações estabelecidas pelos estudantes com deficiência são ainda focadas em estereótipos, preconceitos que acabam afastando os sujeitos dos ambientes escolares, levando em consideração que a passagem pela escolarização e relações humanas (familiares e sociais) anterior ao ingresso nas instituições de ensino são responsáveis por fortalecer o projeto de vida e suas perspectivas para o acesso à universidade. Mazzotta *et al.* (2007) compreendem que durante todo o percurso e na troca de experiências, na inserção, integração e inclusão social com que o sujeito se depara todos os dias passam a trazer diferentes efeitos a cada um e em cada espaço que vivencia.

Uma terceira hipótese consiste no fato de considerar que a significação para aquele participante que se apoia em condições efetivas de enfrentamento, seja no espaço educacional ou no seio familiar, atua de maneira ativa, significando as vivências negativas, reconhecendo seus direitos frente aos espaços inseridos e criando condições favoráveis “para que dribles ou formule atalhos que o direcionem em um processo satisfatório de desenvolvimento, sem o aniquilamento de suas próprias características” (GOMES, 2010, p. 46).

Além disso, cabe destacar que para os estudantes com deficiência suas

relações e interações com o outro vai além de simplesmente passar pela escolarização, uma vez que o aprendizado escolar é essencial para a elaboração do processo de significação, pois é por meio dos conhecimentos científicos, das atividades e dos conteúdos que o sujeito se torna capaz de refletir de maneira complexa, formular seus processos mentais e desenvolver suas habilidades, isto é, o estudante na escola “está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas” (VYGOTSKY, 2008, p. 82).

Portanto, a relevância do trabalho é demonstrada por meio da observação e compreensão e, assim, espera-se contribuir com a discussão sobre inclusão do sujeito com deficiência, em instituições de ensino, suas trajetórias, desafios, dificuldades, anseios e perspectivas, seja, como estudante ou egresso do Ensino Médio, estudante do Ensino Superior, ou profissional inserido no mundo do trabalho, buscando compreender os fenômenos, delimitamos os objetivos do estudo, os quais especificamos a seguir.

## 1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar os significados atribuídos e os sentidos configurados por estudantes com deficiência no processo de escolarização do Ensino Médio à Educação Superior.

### 1.1.1 Objetivos específicos

- a) Identificar como as dinâmicas pedagógicas vivenciadas na escolarização impactaram a continuidade do percurso escolar;
- b) Apontar como as vivências mobilizaram a conclusão da escolarização do Ensino Médio e o ingresso na Educação Superior;
- c) Compreender como o percurso de escolarização e formação entre Ensino Médio e a Educação Superior favorece a inclusão no mundo do trabalho.

Para tanto, a sistematização do trabalho se estrutura da seguinte forma: o primeiro capítulo intitulado *Fundamentação Teórica* contextualiza a partir de três tópicos a temática da inclusão e seus fundamentos políticos, sociais e culturais. No

tópico *Percurso histórico e psicossocial dos sujeitos com deficiência no Brasil*, buscamos trazer uma breve discussão do cenário educacional vigente, como a garantia dos direitos pela educação que está amparado pela Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases(1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que vão além do simples reconhecimento desses direitos, estabelecendo, dentre outros, a responsabilidade do Estado pela efetivação desses direitos.

No segundo tópico denominado *Escolarização, formação e mundo do trabalho*, apresentamos o histórico da Psicologia Histórico-Cultural, seu principal representante, o autor Lev Vygotsky, utilizado como referencial para a pesquisa, para melhor compreendermos o desenvolvimento do sujeito no contexto educacional, bem como a discussão das premissas filosóficas, sociais e históricas que embasam a teoria.

Já no terceiro e quarto tópicos classificados como *Psicologia Histórico-Cultural: aportes para a compreensão do processo de escolarização e formação como desenvolvimento humano e Subjetivação da deficiência no processo de escolarização e formação: outros significados e novos sentidos para o desenvolvimento humano*, retratamos sobre a inserção dos sujeitos com deficiência nos espaços sociais, as experiências vividas e lutas constantes para garantir respeito, vaga nos espaços públicos, participação nas escolhas profissionais ou estudantis, buscando destacar a importância da vivência e a troca de experiência para que o sujeito consiga se desenvolver durante o processo de desenvolvimento.

O segundo capítulo intitulado *Procedimentos Metodológicos* apresenta o delineamento e a base na epistemologia qualitativa, assim como a delimitação dos sujeitos da pesquisa, momento em que delineamos suas caracterizações. Posteriormente, descrevemos os instrumentos utilizados para a coleta das informações (entrevistas semiestruturada direcionadas pelas materialidades mediadoras), os critérios e análise das informações, com apoio de gravações e transcrições que possibilitaram a criação da categoria de significado e sentido, para melhor entendimento dos objetivos propostos.

Por fim, o terceiro e último discorre sobre as *Análises e Discussões*, com o intuito de compreendermos como os significados atribuídos e os sentidos

configurados por estudantes com deficiência no processo de escolarização do Ensino Médio à Educação Superior favorecem uma análise do processo de educação inclusiva, alinhado à defesa da democratização dos espaços sociais, dentre eles a escola, a universidade e acima de tudo ao mundo do trabalho.

São lançadas ainda as *Considerações finais* do estudo, que buscam abordar a relação entre os significados e sentidos atribuídos durante toda trajetória, que se tornam características importantes no processo de formação e nos enfrentamentos diários que precisam ser elaborados pelo sujeito no meio educacional e/ou social que, diretamente, são vivenciados nas relações entre os sujeitos.

O trabalho é finalizado com a indicação das *Referências e Anexos*. Nas primeiras destacamos as obras utilizadas, o aporte teórico que embasou e favoreceu a investigação e o registro da pesquisa. Nos anexos, apresentamos o termo de consentimento que foi entregue aos participantes e o questionário de caracterização, que foi analisado juntamente com as transcrições das entrevistas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo, discutimos a trajetória educacional e a garantia da legislação para assegurar além de acesso, a permanência. Bem como, ressaltamos as dificuldades educacionais e a importância da relação com o outro para uma efetiva inclusão.

### 2.1 PERCURSO HISTÓRICO E PSICOSSOCIAIS DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

Ao analisarmos o papel da educação percebemos que ela, como instituição, existe há mais de 500 anos e, desde o princípio, suas ações eram excludentes e acessíveis à minoria. Araújo (2017) aponta em seus estudos que a política de educação desde seu surgimento tem alcançado lentos avanços na sua efetivação e, desde então, tem enfrentado problemas que deveriam ter sido solucionados com o passar dos tempos. Se focarmos na trajetória histórica, percebemos quantos obstáculos e condições excludentes necessitam ser enfrentados para que haja mudanças concretas e reestruturações necessárias para alcançarmos uma educação igualitária. Essas mudanças, mesmo que a curtos passos, contribuem para uma educação inclusiva que signifique os espaços e os direitos dos sujeitos com deficiência.

Assim, nota-se que, mesmo havendo necessidade de mudança, o direito à educação passa a coexistir. Por esse motivo, foram construídas salas especiais para atender todas as necessidades dos estudantes com deficiência, o que se, por um lado, possibilitava o ingresso destes à escola, por outro lado, também reforçava ainda mais a desigualdades de direitos por fortalecer ainda mais a ideia de um espaço de segregação e exclusão.

No ano de 1961, no período de redemocratização, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 que garantia o ensino no âmbito de uma educação nacional de forma acessível para todos, criando-se um espaço de inclusão para aqueles que apresentavam deficiência. Junto com a promulgação dessa Lei surgiram vários desafios, pois paralelamente aumentava o índice de exclusão, segregação, integração, de evasão e, sobretudo, de repetência (GADOTTI, 2000).

Entre 1967 a 1987, a educação especial seguia pautada no assistencialismo

e, na garantia de educação gratuita pelo governo, permanecia com a ideia de que é um direito de todos e passou a configurar de forma estruturada a proposta de igualdade de oportunidades. Os sujeitos com deficiência, então, foram inseridos e gradativamente se tornaram participantes no meio social em que viviam, de acordo com o que previa o art. 88 da Lei n. 4.024/1961: “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

No entanto, após vários caminhos percorridos, a educação passou a ser discutida de forma mais ampla, a partir da Constituição de 1988, que a educação se destacou e trouxe o ensino como obrigatório e gratuito para todos os cidadãos brasileiros. Para Oliveira “o direito à educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e é consagrado na legislação de praticamente todos os países.” (OLIVEIRA, 2001, p. 15).

Em 1988 a Constituição Federal e dois anos seguintes o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990) estipularam os direitos das pessoas com deficiência. Esse marco inicial permitiu que os direitos dessas pessoas fossem reforçados e que passassem a ser considerados não mais como objetos de assistência social, mas como sujeitos de direitos, inclusive à educação.

Nesse contexto, na década de 1990, surge a concepção de uma educação igualitária para todos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Essa declaração proibiu todo o “tipo de discriminação no acesso as oportunidades educacionais”, tornando o acesso universal, para os conhecimentos humanos, na qualidade de ensino e de informações nas instituições públicas, reconhecendo que são capazes de garantir e reforçar os direitos constitucionais, prevendo uma educação para todos que seja capaz de reconhecer as desigualdades culturais, sociais e econômicas e de reproduzir a equidade, valorizando o sujeito e seu desenvolvimento.

Com o apoio e o incentivo à diversidade, focando na legislação e na garantia de direitos, passa a ter vigor a política de educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos e impulsionada pelos movimentos sociais que buscam reverter processos históricos de exclusão educacional e social, visando à garantia de acesso de todos os estudantes à escola da sua comunidade. Assim, as escolas asseguram a igualdade dos direitos, organizando e inserindo no cotidiano educacional, bem como no currículo uma educação inclusiva que possibilite a

quebra de barreiras que impeçam o desenvolvimento. Ou seja, um currículo cujo “conteúdo é selecionado pelas coordenações pedagógicas, pelos livros didáticos, enfim, por uma “inteligência” que define os saberes e a sequência em que devem ser ensinados”. (MANTOAN, 2003, p. 27)

Conforme é estabelecido no artigo 3º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, reconhece-se que os sujeitos com deficiência necessitam de uma atenção maior e que se fazem necessárias “medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores<sup>4</sup> de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Tomando como referência a Organização das Nações Unidas para Educação (ONU) de 1994, esta promoveu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, desse evento redundou a elaboração da “Declaração de Salamanca” que preconizou: o princípio da inclusão e o consequente reconhecimento da necessidade de os “sujeitos especiais” serem recebidos em escolas regulares. Ressalta ainda que, para que o sujeito tenha dignidade humana, fazem-se necessárias a integração e a participação nesses espaços.

A definição de educação durante esse percurso nos faz compreender que ela favorece o desenvolvimento e a socialização nas relações entre os sujeitos nos espaços que vivem. Além do que a disposição da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em seu artigo 1º estabelece formações básicas nos “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996)

Após a promulgação da Lei 9394/1996, a Educação Especial passa a ser objeto de muitas discussões, especialmente no que se refere ao seu artigo 58, pelo qual, ao se referir à educação especial “a modalidade de educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para os estudantes portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

---

<sup>4</sup> As expressões “portador de deficiência” ou “portador de necessidades especiais” são variantes de um rótulo que reforça a segregação das pessoas com deficiência, ou seja, portar uma deficiência é algo que possa ser modificado e que não está na pessoa. A nomenclatura “Portadores com deficiência” foi ratificada pela emenda constitucional em 2008 pela Organização das nações Unidas (ONU) por compreender que as pessoas com deficiência não portam suas deficiências, passando a ser usada a terminologia “Pessoas com deficiência”.

Para que consiga atender a todas essas demandas no processo de formação, auxiliando na capacitação, no exercício da cidadania e pautado na LDBN, o processo visa à educação escolar em todos os seus níveis, quais sejam:

*Educação Infantil*, que traz como objetivo o desenvolvimento psicológico, social e físico do educando que apresenta idade de 0 até os 5 anos, sendo dividida em educação infantil e pré-escola.

*Ensino Fundamental*, que é obrigatório, a partir dos 6 anos, e tem por objetivo a formação básica do cidadão. Compreende um período de 9 anos no ciclo de formação educacional.

*Ensino médio*, que é considerado a última etapa da educação básica e enfatiza a importância de os indivíduos com idade entre 15 a 17 anos estarem matriculados nessa modalidade, uma vez que, além de auxiliar na escolha do futuro, tanto universitário, quanto no mercado de trabalho, torna-se a base para o exercício da cidadania.

*Ensino Superior*, segundo o art. 43 da LDB, é considerado o nível de escolarização mais alto da educação, incentivando o trabalho de pesquisa e investigação, proporcionando aos estudantes pensamentos reflexivos e desenvolvimentos da ciência e criação da difusão da cultura, possibilitando o entendimento do homem e do meio em que vive.

Nesse sentido, de garantir os direitos, pautamos em uma legislação que reconhece e prioriza a acessibilidade das pessoas que apresentam algumas limitações diante dos formatos sociais padrões. Conforme o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), pelo Decreto n. 5.296/2004, que regulamenta a Lei n. 10.048/2000, a qual dá prioridade de atendimento às pessoas portadoras de deficiência e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Já na Resolução que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação CNE/CEB n. 2/2001, no art. 2º, destaca que os

[...] sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001)

Em 2005 também houve um avanço e um estímulo para a inclusão, as

possibilidades de inclusão pela “Lei do Aprendiz”, Decreto n. 5.598/2005 regulamenta a contratação de aprendizes e dispõe no art. 2º: "aprendiz é o maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT" e "a idade máxima prevista no *caput* deste artigo não se aplica a aprendizes portadores de deficiência" (Parágrafo Único).

Pensando nisso, e ainda pautada no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão (PNEE) de 2008, observa-se a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, defendendo para além da igualdade de oportunidades, a inclusão focaliza a valorização das diferenças e desenvolvimento de projetos pedagógicos que atendam às necessidades educacionais dos seus estudantes e promovam mudanças nas práticas e ambientes escolares, de modo a eliminar as barreiras que impedem o acesso ao currículo e o exercício da cidadania.

Na escola, essa perspectiva se materializa nas reformas educacionais empreendidas no âmbito da educação básica, mediante a implantação de programas e/ou projetos escolares que não têm garantido o acesso, a permanência e a aprendizagem com sucesso dos estudantes, ou seja, parece que inexiste efetivamente o direito de todos os estudantes aprenderem juntos, inclusive, daqueles que apresentam alguma deficiência. Diante de tal panorama o documento PNEE (2008) justifica que:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. [...] em todas as etapas e modalidades de educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008).

No entanto, na regulamentação/normatização do Atendimento Educacional Especializado – AEE, o Decreto n. 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, garante em seu trâmite legal a ampliação do AEE e um financiamento para que todo sistema educacional consiga atender às demandas, ainda assegura que o sistema, sendo inclusivo ou não, precisa disponibilizar, preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme art. 1º, incisos I, III e VII.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovada em julho de 2015, sob o n. 13.146, que traz como objetivo garantir os direitos daquele segmento social, está pautada em um conjunto de leis que fazem referência aos direitos e asseguram a inclusão de todos e qualquer tipo de acesso às pessoas que apresentam alguma deficiência, em qualquer espaço, sendo público ou privado. E reforça em seu art. 2º que:

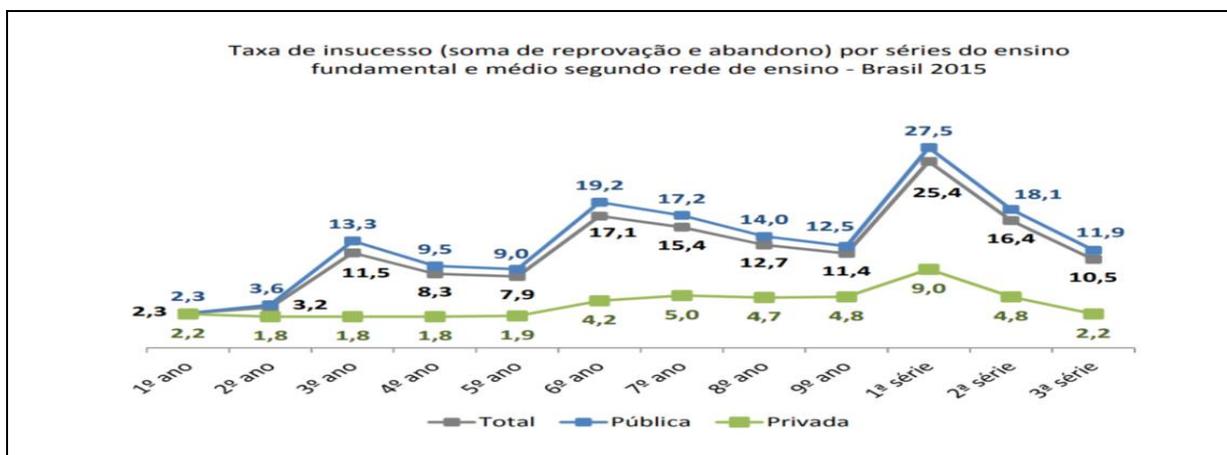
Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015)

Contudo, a discussão sobre a importância da inclusão escolar permeia todos os níveis de ensino, mas é no Ensino Médio que os estudos em educação vêm se debruçando, até mesmo pelo fato de as avaliações dos processos de escolarização indicarem não apenas o fracasso escolar, também reforçam os números que apontam a retenção e a evasão escolar. Esses fatores vêm crescendo, significativamente, e mesmo que o Estado venha conseguindo ofertar gratuitamente o ensino para a demanda de estudantes, não tem conquistado a permanência do estudante no sistema de ensino, para o que Franco (2015, p. 80) acredita “ser importante que os gestores escolares se atentem para outros condicionantes sociais que também contribuem para a evasão e ou a reprovação do estudante no sistema de ensino”.

### **2.1.2 Escolarização, formação e mundo do trabalho**

Apesar de alguns dados estatísticos apontarem indicadores preocupantes e uma porcentagem diferenciada entre a primeira e terceira série do Ensino Médio, ainda assim, há uma um percentual de evasão significativa no Brasil, conforme, a divulgação do INEP em 2017, que demonstra uma superação no insucesso (reprovação e abandono). No gráfico abaixo podemos observar que na rede pública de ensino apresenta um número maior de reprovação e abandono dos estudantes que foram matriculados em todos os anos. Como pode ser evidenciado a seguir.

GRÁFICO 1 - Dados estatísticos INEP com relação ao insucesso escolar no ensino fundamental e médio.



Fonte: MEC (2016)

Segundo o Ministério da Educação (MEC), por meio da divulgação dos dados do Censo Escolar da Educação Básica, atividade gerenciada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apesar de os estudantes do ensino público e privado apresentarem os mesmos riscos de insucessos, os estudantes das redes públicas demonstram um alto índice de abandono, sendo 27,5% para os estudantes matriculados na primeira série do Ensino Médio e 11,9% para os estudantes matriculados na terceira série do ensino médio.

Um dos maiores problemas que o Brasil tem enfrentado é o grande número de evasão na educação básica, principalmente de jovens que se matriculam no Ensino Médio e, por alguma razão, acabam desistindo de concluir essa etapa, o que tem se tornado bem preocupante. Um dos fatores que podemos levar em consideração é pela opção de entrarem para o mercado de trabalho e os estudos acabam ficando de lado; ou até mesmo por não conseguirem acompanhar o nível dos conteúdos ministrados nas instituições e abandonarem os estudos sem ao menos tentarem achar alguma forma de se atraírem para buscar conhecimentos. Para tanto, podemos afirmar que “a evasão ocorre quando o aluno não está integrado, de forma coerente, ao sistema acadêmico e social da escola, ou quando ele mesmo não percebe alguma vantagem na sua relação com a instituição educacional” (SILVA, 2016, p. 24).

Outros aspectos abordados por Krawczyk (2011) sobre a evasão escolar e

que são relevantes para a reflexão dizem respeito a que, mesmo que as matrículas no Ensino Médio tenham sido significativas, há uma crise de legitimidade nas escolas, ou ações dentro do espaço escolar que acarretam falta de motivação dos estudantes para os estudos. As reprovações e repetências, também, estão presentes nesses enfrentamentos diários do Ensino Médio, esse número elevado pode ter relação com a ausência de estímulo pelo fato de a escola não atrair o estudante para a conclusão dos estudos.

Em termos contextuais, atualmente, sabe-se que as condições de aprendizagens dos estudantes dependem tanto das características do seu processo de desenvolvimento, quanto das características das práticas pedagógicas que lhe são oferecidas. Sabe-se que existem fatores extraescolares como intraescolares que contribuem para o fracasso escolar (SILVA, 2014, p. 104).

Entre os fatores que contribuem para essa desigualdade destaca-se a própria estrutura do Ensino Médio – que em muitas instituições ainda está associado a uma formação medida apenas pela produtividade intelectual ou profissional. Como consequência, falta espaço nos currículos para uma preocupação devida com a inclusão. Somam-se a isso os problemas já conhecidos de infraestrutura escolar voltada ao atendimento a esses alunos, comuns em todas as etapas da Educação Básica. (GARCIA; DINIZ, MARTINS, 2016, p. 1005)

Desse modo, podemos observar que o Ensino Médio apresenta uma estrutura nada atrativa, com duração mínima de três anos, visa a um ensino voltado à formação básica do sujeito, que permite que os estudantes tenham capacidades de escolherem um caminho, que seja capaz, segundo a LDBN no art. 35, em seus incisos II e III, de estabelecer: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. O Ensino Médio, assim como todas as outras etapas da educação básica, é um direito do educando, tendo a finalidade de formar cidadãos, com a garantia e dever do Estado para o acesso e a permanência na escola. Assim, como prevê Cury (2008, p. 296), a educação escolar

[...] é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado.

O fato é que no Ensino Médio há problemas e questões atuais que não permitem e nem garantem um avanço significativo. Um olhar superficial nos possibilita destacar um alto nível de desafios econômicos, sociais e políticos presentes nesse cenário que, mesmo tendo a garantia da lei, alarma-nos para fatores excludentes que possam melhorar as condições de ensino. Krawczyk (2011) informa que, além de desafios referentes a conteúdos ensinados, infraestrutura, salário dos professores, condições de trabalho, gestão escolar, existem outros problemas presentes que defrontam no dia a dia.

Outros desafios que ganham força dizem respeito ao alto índice de reprovação e evasão dos estudantes na etapa final da educação básica, que por sinal tem sido o retrato educacional no Brasil na atualidade. Todos esses fatores auxiliam no bloqueio dos avanços significativos. Bem como a precarização do trabalho docente, que segundo Costa (2013, p. 204):

[...] tem suas singularidades e se manifestaram no estudo, principalmente, em quatro circunstâncias que se interpenetram e envolvem os professores do ensino médio do Brasil: formação indevida, infraestrutura imprópria, remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada.

Em relação às dificuldades educacionais, não podemos apontar como uma dificuldade somente do estudante, ou de um determinado grupo, há desafios educacionais que precisam ser superados, tanto nas organizações dos currículos, quanto nas estruturais. A escolarização apresenta precariedade nos ensinamentos e baixa aprendizagem. E, para que as funções sociais se concretizem, é indispensável que os sujeitos, além de serem conhecidos como cidadãos em formação, sejam capazes de serem reconhecidos como aqueles que têm direitos e deveres. Para isso, as escolas precisam considerar “as práticas de natureza econômica, social, política, cultural e ética” (SILVA, 2014, p. 70).

Para os estudantes ingressantes no Ensino Médio e na rede pública, há dois caminhos que podem ser percorridos. O primeiro caminho para o estudante que pretende ingressar no Ensino Superior, obter um diploma e conseguir ser qualificado, ter alguma carreira e ser bem remunerado ou o caminho que leva o estudante, diretamente, para o mercado de trabalho, deixando-o cada vez mais distante de uma vaga na Universidade. Ciavatta e Ramos (2011, p. 36) destacam que a universalização está presente na lei, porém, na prática não se faz presente. “Prevalece a separação entre a educação geral, destinada à preparação para os

estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas”.

Para os estudantes da rede privada, de acordo com Rodriguez (2011), podemos destacar alguns pontos de evasão que estão ligadas diretamente com o nível elevado de taxa das mensalidades que ocasionam os problemas financeiros familiares, a falta de compatibilidade com as metodologias dos cursos, ou até mesmo, em alguns casos, o excesso de estudos voltados para o vestibular.

É diante dessas realidades que numerosas pesquisas e análises apontam para os desafios que o sistema educacional vem apresentando. Vale destacar que houve uma demanda para a reforma do Ensino Médio, que foi uma proposta feita pelo Governo Federal, pela Medida Provisória n. 746/2016, posteriormente transformada na Lei 13.415/2017, que trouxe mudanças para o ensino nos anos finais da educação básica. Essa mudança visa à reformulação dos conteúdos ofertados, diversificando as áreas dos saberes para os alunos do Ensino Médio, difundindo a carga horária, estabelecendo tempo integral, alterando a estrutura do currículo vigente, conforme está destacado no art. 36, inciso VI da LDBEN: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”, bem como no inciso VII:

A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

Segundo Ferreti e Silva (2017) as justificativas para que houvesse aprovação dessa medida, além do grande número de evasão dos estudantes, tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas, aglutinam em baixo desempenho dos estudantes; elevada carga horária das disciplinas que ocasionam desinteresse; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo; o baixo índice de matrículas de estudantes no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, Motta e Frigotto (2017) deixam claro que não se pode descartar a hipótese da visibilidade dos governadores em alcançar o crescimento econômico do país, no sentido de que essa reforma potencializa o crescimento profissional ao colocar os estudantes diretamente no ensino integrado, possibilitando que sejam direcionados para o mercado de trabalho. Considerando essa grande preocupação de inserção dos jovens e toda motivação voltada para estudos com

disciplinas mais atraentes, é de se pensar se esta proposta realmente atende a “todas as demandas”, isto é, quem serão realmente os sujeitos inseridos nesse novo formato educacional? Os estudantes com deficiência estarão incluídos em todo o processo?

Desde a década de 1990, o sistema educacional vem seguindo um modelo curricular, cujos eixos principais foram definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme ressalta Krawczyk (2009, p. 19):

Essas diretrizes determinaram as bases filosóficas, pedagógicas e metodológicas a partir das quais deveriam desenvolver-se os currículos nos sistemas estaduais e nas escolas, que representavam um salto qualitativo complexo do conteúdo curricular. Elas definem três áreas de conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Essas bases de conhecimento, mesmo tendo apresentado algumas alterações, mantiveram-se em vigor por muitos anos. Nesse cenário, ainda que tenha ocorrido mudanças nas disciplinas ofertadas, há um aumento significativo nos conteúdos interdisciplinares. Krawczyk (2009) destaca que, para o governo, a grande reforma no Ensino Médio, pautada no âmbito pedagógico e metodológico, direciona seus ensinamentos para uma mudança radical que visa a uma organização curricular mais contextualizada para o trabalho e exercício da cidadania, com destaque na aprendizagem, nos estudantes e no desenvolvimento direcionado às competências. O que se torna um fator preocupante para a inclusão.

O Ensino Médio seria mais que a última etapa da educação básica, é pensada como a etapa que prepara os estudantes e auxilia nos projetos, expectativas e surgimento das aspirações durante a trajetória educacional e transição do ensino superior para o futuro, como procurar um emprego, ter renda própria, ajudar financeiramente a família, prestar vestibular, entrar em uma universidade pública. Todos esses desejos se tornam positivos ou negativos para que alcancem um amanhã incerto. Visar à entrada em uma universidade pode ser o desejo de muitos, tanto para os estudantes de baixa renda quanto os da classe média, mas que pode ser conquistado por aquelas pessoas que “são seguras, têm interesse pelo mundo que as cerca, compreendem melhor a realidade e apresentam melhor desenvolvimento intelectual” (SORAGGI, 2016, p. 3).

Para Braga e Xavier (2016) há uma vantagem aos estudantes que de alguma forma apresentam anseio para cursar uma universidade e que têm apoio familiar,

possuem capital cultural e renda mais elevada, incentivo de professores, que em algum momento de suas vidas estudaram em escolas privadas, que não obtiveram reprovação, não precisaram passar pela evasão, que não se sentiram às margens da sociedade, “são aqueles estudantes mais prováveis de terem aspirações de continuidade de estudos após o ensino médio” (BRAGA e XAVIER, 2016, p. 254)

Nesse sentido, destacamos uma grande preocupação em relação aos estudantes com situação de vulnerabilidade, pois mesmo que a intenção seja uma vaga na Universidade, mesmo que haja expectativas e aspirações, pautamos nas declarações de Motta e Frigotto (2017) que deixam claro o quanto essa Reforma do Ensino Médio reforça e altera essa compreensão de etapa preparatória para o futuro, no momento em que considera que os jovens são sujeitos abstratos, trabalhadores sem mínimas condições objetivas e materiais reais, confronta a realidade da educação pública e apresenta uma reforma com objetivos de administrar a questão social, que exalta a burguesia e vai contra os ideais dos filhos da classe trabalhadora, negando os direitos universais e os fundamentos das ciências que auxiliam a compreensão social do mundo aos jovens que, mesmo que consigam algum tipo de apoio ao acesso ao ensino superior, ainda assim não lhes é garantida a permanência para os avanços de sua escolarização.

Nesse contexto, segundo Poker *et al.* (2018), o Ensino Superior tem uma grande importância para a qualificação dos sujeitos, por considerar esse espaço um lugar capaz de garantir o acesso ao conhecimento dos estudantes, seja de forma científica e/ou por meio de articulações e discussões fomentadas pelas propostas institucionais e pelo reconhecimento de que a qualificação do indivíduo auxiliaria para o acesso ao mercado de trabalho. Além do que “poderiam fomentar projetos e implementar ações a fim de tornar o curso superior um espaço cada vez mais democrático e inclusivo em nosso país” (POKER *et al.*, 2018, p.133).

É também no percurso dessa transição que são gerados conflitos e desafios que se tornaram essenciais para o desenvolvimento e aproveitamento positivo do estudante durante todo seu processo de formação. Dentre os desafios que podem ser destacados durante esse período de transição e que marcam um outro nível de maturidade, ou seja, a entrada na vida adulta estão a falta de autonomia e facilidade de lidar com situações interpessoais e com situações adversas que necessitem de organizações novas. É nesse cenário complexo e desafiador que os estudantes precisam enfrentar os obstáculos e se tornarem autores responsáveis pelas tomadas

de decisões, adaptando e encarando suas diversas mudanças de forma positiva. Ao adentrarem o Ensino Superior e nas expectativas almejadas para sua qualificação e enfrentando seus obstáculos e desafios diários, as expectativas dos estudantes estão em o “Ensino Superior desenvolver programas de acompanhamento e formação dos jovens, cuja ação se volte para a preparação adequada dessa clientela para seu ingresso na Universidade e no mercado de trabalho” (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p.19).

No que se refere especificamente ao processo de escolarização, formação e inclusão no mundo do trabalho de estudantes com deficiência, há uma questão relevante para o mercado atual, o cenário do trabalho requer habilidade, potencial e competitividade na área, além de contar com mão-de-obra capacitadas para que de maneira ágil possam trabalhar de formas diversificadas, com ferramentas e tecnologias contemporâneas. Por outro lado, o cenário educacional tem se destacado por auxiliar na inserção daqueles que, por algum motivo, têm se sentido desfavorecidos. Na educação há vários programas de inclusão social que auxiliam na garantia e permanência dos estudantes, são as chamadas ações afirmativas, tais como a Lei de Cotas, o FIES - Financiamento Estudantil, o Prouni - Programa Universidade para todos, entre outros, que são voltados para assegurar a igualdade de oportunidade para que todos possam adquirir habilidades e competência para garantir a inclusão social.

### **2.1.3 Psicologia Histórico-Cultural: aportes para a compreensão do processo de escolarização e formação como desenvolvimento humano**

Quando tratamos de vida social e inserção dos estudantes em uma sociedade histórica, logo destacamos a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), teoria que buscou estudar, compreender e explicar como se desenvolvem as funções superiores. Formada por um grupo de pesquisadores conhecidos na União Soviética na década 1930, como Troika<sup>5</sup>, que tinha como membros participantes Alexander Romanovich Luria, Alexei Nikolaievich Leontiev e liderado por um importante pensador da época: Lev Semenovich Vygotsky.

Vygotsky nasceu em Orsha, na Bielo-Rússia, no ano de 1896, filho de uma

---

<sup>5</sup> TROIKA – grupo com relação a estudos voltados a psicologia formado por Vigotski, Leontiev e Luria.

família judia, cursou Medicina, Direito, História e Filosofia. Dedicou seus estudos à compreensão das funções superiores e à forte conexão entre pensamento e linguagem para o processo do desenvolvimento.

É reconhecido como o pai da teoria histórico-cultural, cujo foco está no “materialismo histórico-cultural”, ou seja, compreende que existe uma relação do social com o individual, na interação, na capacidade de o indivíduo ser um pensante, no seu modo em que se desenvolve, sempre com relação de aproximação do ser biológico, com o outro e com a cultura acumulada historicamente. Vygotsky e Lúria (1996, p. 34) apontam que a cultura “modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos conjuntos do comportamento humano em desenvolvimento”.

Os estudos Vygotskiano enfocam sobre a questão do sujeito ativo na realidade em que vive, o sujeito somente consegue ser transformado a partir do momento em que ele consegue modificar aquilo que está em sua volta, isto é, pelas atividades e pelo trabalho que o homem consegue modificar a si mesmo, desde que transforme o espaço em que está inserido. “É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma”. (REGO, 1998, p. 51).

O trabalho de Vygotsky (1991) dá ênfase na importância da relação entre o sujeito, a cultura e o contexto social para o desenvolvimento, bem como na mediação, conceito que tem seus princípios fundados no materialismo histórico e dialético elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels, que defendem que a realidade em que o homem vive não é uma realidade pronta, e o homem constrói e se desenvolve a partir de suas competências, suas manifestações, de sua relação com o outro e com a natureza, somente haverá resultados no que o homem se transforma, a partir do momento em que ele transforma a natureza, acredita-se que o desenvolvimento do homem acontece através da atividade do trabalho.

A análise pautada no pensamento materialista histórico e na dialética leva a uma aproximação da compreensão do processo de mediação, da relação entre o homem e o trabalho a partir do seu trabalho, logo se entende que a natureza é determinante do processo, das necessidades humanas, e o homem sempre transforma sua realidade, assim ele está sempre em processo de transformação. O homem, no entanto, é um ser histórico-social, e ao mesmo tempo um sujeito individual e subjetivo, pela capacidade de ter sua própria forma de pensar, a concepção da realidade e suas formas diferentes de interpretar as coisas que estão

a sua volta; e é também um ser constituinte das relações sociais. Ou seja, consegue “além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p.29).

Vygotsky, dentre os temas de suas investigações, inaugurou um novo entendimento ao processo de desenvolvimento humano, dentre eles o processo de desenvolvimento de pessoas com deficiências. A partir dos postulados teóricos e metodológicos do estudo da *Defectologia*<sup>6</sup>, o autor inicia uma série de estudos e investigações que alarmam para a evidência de que é a sociedade a responsável por limitar os sujeitos com deficiência.

Os estudos sobre defectologia desenvolvidos por Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores no século XX trataram de investigar as crianças com deficiência e a sensibilidade de compreender o desenvolvimento e as potencialidades do sujeito durante o processo de aprendizagem, sem que fosse visto como um indivíduo inferior por seus defeitos. Assim, o estudo sobre a defectologia procurava maneiras de retirar o sujeito de suas condições biológicas que determinava suas ações e o fizesse alcançar suas potencialidades que estavam ocultas em meio a tanta discriminação, sem considerar se o “[...]desenvolvimento se há complicado com o defeito” (VYGOTSKY, 1987, p. 2-3)

Para o autor, as crianças que apresentavam alguma deficiência (defeito) eram vistas, na maioria das vezes, como indivíduos fora do padrão da sociedade, eram inferiores e não aceitas pela sociedade que obtinha um olhar de menosprezo. Vygotsky olhava para além desses defeitos, ele enxergava que o sujeito era um ser de potencialidades, e não somente alguém limitado ao seu biológico. Nas palavras do autor,

[...] o defeito torna-se, como resultado, o ponto de partida e a principal força que impulsiona o desenvolvimento psíquico da personalidade. [...] O defeito cria uma alta tendência para avançar, desenvolve os fenômenos psíquicos de previsão e pressentimento<sup>7</sup>. (VYGOTSKY, 1989, p. 15)

Dentro desse contexto, para Vygotsky (1989, p.108), o ponto final do desenvolvimento é a conquista de uma posição social, ou seja, o sujeito potencializa a capacidade de desenvolver suas habilidades, pela forma como são dadas as

---

<sup>6</sup> Defectologia diz respeito ao estudo voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. Saliente-se que na época das pesquisas de Vygotsky as crianças deficientes eram tachadas como alguém que possuía algum defeito.

<sup>7</sup> Tradução da autora.

condições a ele, de acordo com o meio social que se insere, trocando experiências, conhecimentos, obtendo alternativas para que haja o desenvolvimento e não sendo limitado pela sua deficiência.

Mesmo que o desenvolvimento biológico seja limitado, há um conjunto de fatores capazes de auxiliarem a superar essas barreiras, estimulando em todo o processo, tornando-se compensatório, dinâmico e favorável às transformações e evoluções a todo tempo, considerando as relações instáveis em meio ao social, dominando o espaço nas formas superiores, acessíveis à humanidade (VYGOTSKY, 1989, p. 103).

No entanto, Vygotsky (1997) rompe com a concepção de que a deficiência é algo sem compreensão para a sociedade, que limita o sujeito e possui somente pontos negativos, ou seja, órgãos enfermos que para o meio social são incapazes de desenvolver as atividades. Ele quebra esse conceito e reforça a ideia de que os órgãos enfermos quando não trazem alguma funcionalidade, será o órgão sadio o responsável por ampliar suas capacidades e assumir o lugar do enfermo, assumindo, assim, suas funções de desenvolvimento.

Para Vygotsky (1997) é no meio social, na relação e interação com o outro, que vai ocorrer a compensação positiva do órgão sadio, será nos conflitos, nos desafios, nos enfrentamentos e barreiras que a sociedade impõe limites frente as pessoas com deficiência, fazendo com que, assim, acabe ocorrendo o sentimento de inferioridade. Esse sentimento gera uma força e se torna eficiente para desenvolver capacidades e acaba estimulando o desenvolvimento da psique. No entanto é nesse meio social, e nesses apontamentos dos defeitos, que a sociedade se torna um fator determinante para a compreensão da deficiência do sujeito. Sua participação positiva ou negativa na sociedade que acaba determinado se o sujeito será uma pessoa com deficiência incapaz de desenvolver-se no meio em que vive, ou se será um sujeito que apresenta limitações, porém com potencialidades que o tornam capaz de se desenvolver naturalmente.

A preocupação de Vygotsky (1997) estava além de inserção do indivíduo na sociedade e se relacionar com o outro. Para ele, o desenvolvimento e inter-relacionamento do sujeito lhe permite que se torne alguém capaz de apropriar de seus conhecimentos, devido à troca de experiência cultural. Levando em consideração a cegueira que o autor destaca em seu texto, “não é o desenvolvimento do tato ou a agudeza do ouvido, mas a linguagem, a utilização da

experiência social, a relação com os videntes, que constitui a fonte da compensação” (VYGOTSKY, 1997, p. 81).

Entretanto, Vygotsky (2010), com um olhar positivo para as potencialidades do sujeito, concentrou sua atenção nas habilidades que auxiliavam no desenvolvimento das capacidades, assim, a deficiência passa a ser algo que estava no físico, e não na possibilidade de desenvolvimento. Reforça, assim, a importância da cultura para que as funções superiores possam ser estimuladas a superarem as expectativas e dificuldades que, na maioria das vezes, são postas pelo meio social, causando um sentimento de inferioridade no próprio sujeito. Assim, ele rejeitava as descrições quantitativas e preferia confiar nas qualitativas da organização espacial dos comportamentos do sujeito.

Embora em suas obras não tenha falado diretamente sobre educação inclusiva, suas críticas às escolas especiais e aos tratamentos que eram oferecidos às pessoas com deficiência trouxeram contribuições para que se pensasse em formas e meios alternativos para trabalhar com as potencialidades dos sujeitos, auxiliando-os a superar suas limitações, que somente se tornam possíveis se houver interação do sujeito com o ambiente em que vive. Vygotsky (1988) destaca que as escolas precisam acabar com a educação segregada, com os limites que faz diferenciações entre a escola normal e especial e as pessoas com deficiência devem deixar serem vistas como inaptas no meio em que estão inseridas.

Para Barroco (2007) as pesquisas de Vygotsky (1896-1934) voltadas para a educação e aprendizagem do indivíduo em muito contribuíram para a constituição do conceito sobre a defectologia na atualidade. Vygotsky apresentou características de um teórico que fez lutar por direitos de igualdade educacional para todos, independente da inabilidade, debilidade e deficiência, pois os sujeitos com “defeitos” obtinham desafios que eram difíceis de serem compreendidos.

Além dos estudos voltados para o conceito de defectologia, o foco dos estudos de Vygotsky muito contribuiu para as pesquisas voltada à deficiência, mesmo que seus estudos tenham abordado especificamente a intelectual, mental e cegueira, ainda assim, as características apontadas em sua investigação priorizam um contexto social facilitador do processo do sujeito durante seu desenvolvimento, até mesmo porque, para ele todos possuem condições de alcançar positivamente bons resultados se obtiverem uma mediação que diferencie suas atividades e favoreça seu desenvolvimento o fazendo avançar em sua aprendizagem.

O que fica subentendido na teoria de Vygotsky é que uma pessoa com deficiência não pode ser considerada menos desenvolvida que alguém que não apresenta deficiência, apenas compreendidas como pessoas que conseguem chegar ao mesmo nível de desenvolvimento de formas diferentes, portando as mesmas potencialidades e capacidades para progredir em suas aprendizagens. Pois qualquer criança se caracteriza por uma relativa insuficiência orgânica na sociedade de adultos onde cresce (VYGOTSKY, 1989, p. 108)

Nesse sentido, Vygotsky (2008) dedicou-se em seus estudos a compreender e aprofundar-se na forma como as funções superiores se desenvolvem, analisando as funções como um caráter biológico, que necessita de uma interação social e de mediações simbólicas. O autor, então, após esse processo de estudo, compreende que o homem somente é capaz de desenvolver capacidades por meio da psique e do social. Ou seja, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”. (VYGOTSKY, 2008, p. 103)

Para Vygotsky (2008), é certo que, ao nascer, os sujeitos trazem consigo apenas o desenvolvimento das funções psíquicas elementares, isto é, essas funções são as únicas responsáveis por controlar as capacidades naturais do indivíduo que estão inseridas nele, desde o seu nascimento. “A diferença essencial entre esse tipo de comportamento e as funções elementares será encontrada nas relações entre os estímulos e as respostas em cada um deles” (Vygotsky, 2008, p. 29).

Em síntese, o que se pode afirmar é que a teoria de Vygotsky aborda sobre as funções superiores, que são as peculiaridades inseridos na psique humano, ou seja, autor considera que o desenvolvimento do sujeito, desde seu nascer e durante a sua vida, necessita de uma interação entre o sujeito e o espaço em que vive, pois o homem sempre transforma a realidade. Isso ocorre pela maneira que o homem é considerado, isto é, como um ser histórico que está sempre em transformação e, assim, o social tem total influência para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorra.

É por meio dessas relações, segundo Vygotsky (2003), que a construção da linguagem no âmbito social é constituída pela sociedade, ou seja, pelo grupo social, e que é um fator que somente tem suas funções voltadas para o coletivo e pelas relações entre os homens, melhorando, assim, o convívio e a interação social e com as atividades psicológicas. Sendo assim, entendemos que é na e pela linguagem que somos capazes de atribuir sentidos e significados e nos apropriar das funções

superiores. Ele enfatiza que a linguagem, além de um elemento constitutivo para as funções superiores, é um fator fundamental para a interação e troca de experiência do indivíduo e para o processo do pensamento. A linguagem torna-se um elemento primordial para nos distinguir dos animais, através da linguagem somos capazes de nos transformar em seres humanos.

Sendo assim, a linguagem, então, na fase adulta, passa a ter um papel essencial como uma função mental interna, pela troca de culturas, no coletivo, na apropriação e internalização dos instrumentos de mediação que nos ajudam a desenvolver enquanto ser humano, é por ela que conseguimos diferenciar as funções elementares das funções superiores. Vygotsky (2008, p. 102) afirma que “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas no ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento”.

Dessa maneira, Vygotsky em seus estudos e em uma abordagem sócio-histórica destacou a linguagem e o seu importante papel na influência e no processo de interação social e no desenvolvimento do pensamento do homem, ou seja, “a aquisição da linguagem definirá um salto qualitativo no desenvolvimento do ser humano” (OLIVEIRA, 1994, p. 26). Nesse sentido, é possível ressaltar que é através dessa aquisição de linguagem que a cultura e o conhecimento passam a ser internalizados, partilhados e o pensamento transformado.

Ademais, é necessário compreender que a linguagem é fonte mediadora de excelência entre a troca dos sujeitos, é por meio dela que estabelecemos relações diretas com o mundo exterior, sistematizando toda a experiência e reorganizando a memória, o pensamento e tudo aquilo que está centrado no biológico, nas funções elementares. Assim, “as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (VYGOTSKY, 2008, p. 18).

Partindo desse pressuposto, podemos destacar que o indivíduo é um ser sócio-histórico que se transforma pela cultura e mediação no meio social em que vive e pela troca e capacidade de absorção de pensamento é capaz de desenvolver seu psicológico, produzindo conhecimentos e alcançando um potencial elevado pautado no materialismo histórico dialético. E, assim, reconhecer a interação e atividades mediadas pelo homem biológico passa a ser fundamental para que o sujeito se torne um ser sócio-histórico na medida em que a cultura é considerada

como “parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 1994, p. 24).

No entanto, o autor ainda destaca sobre a importância da apropriação no desenvolvimento e no processo de aprendizagem. Ao haver essa inter-relação entre o sujeito e o meio, esse processo se torna relevante para que ocorra uma aprendizagem significativa. Pois será por meio dessa apropriação que o indivíduo alcança ativa e interativamente a participação no espaço. Além disso, vale destacar que o sujeito se torna verdadeiramente humano quando se apropria da cultura e de todo processo.

De acordo com Vygotsky (1991, p. 61),

o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Nesse processo são os conceitos responsáveis por permitirem atingir um nível elevado de pensamentos e habilidades de pensar objetos que já nos foram interiorizados em um outro momento. Podendo considerar que são aquelas funções que estão interiorizadas e que ajudam a apontar todos os aspectos relacionados com o comportamento do homem. Ou seja, esses conceitos “estão associados a uma série de exemplos e são construídos de maneira semelhante àquela pela qual representamos os nomes de classes de elementos” (VYGOTSKY, 2008, p. 37).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a interiorização também é capaz de proporcionar o desenvolvimento das funções superiores. Vygotsky (1991) afirma que o principal desenvolvimento do indivíduo desperta muitos processos internos de desenvolvimento, principalmente, quando o indivíduo se relaciona com seu meio, criando possibilidades de aprendizagem. “Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1991, p. 61).

Durante toda sua trajetória, Vygotsky olhou para o sujeito como um ser humano que vive em um espaço físico e social, a partir desse olhar, buscou compreender a relação que é capaz de levar o homem a se relacionar com o meio. Além do que, obteve foco também em analisar o homem e a natureza e como essa natureza interfere no ser humano no sentido de compreender que a atividade, o instrumento e a linguagem são fundamentais para a relação entre o sujeito e o

espaço em que está inserido. É por meio dessa interação e envolvimento que surgem resultados que fortalecem a transformação do homem, de si mesmo e na sociedade em que ele vive.

Para tanto, reforçamos a ideia e pautamos em Vygotsky (1996) quando ele destaca como o meio social carregado de significados culturais fortalece o desenvolvimento do pensamento, assim, a participação do sujeito nesse meio se torna determinante pelo domínio sociocultural e pela linguagem. Ou seja, é no meio social e na convencionalidade da linguagem que um significado se torna possível, tanto verbalizado, quanto intelectual, pois é nos significados culturais, no contexto em que o sujeito está inserido e por meio dos significados atribuídos que o sujeito se tornará capaz de criar novos significados e ressignificá-los para novos sentidos.

Partindo desses pontos e de todo o estudo voltado para a interação dos sujeitos no mundo e sua constituição, enquanto um ser que se desenvolve em meios socioculturais e por meio do envolvimento dos indivíduos com os significados culturais que os sujeitos adquirem durante a troca com o outro. Para compreender a constituição do homem e suas relações sociais, é fundamental que haja entendimento da categoria *Significado e Sentido*, que são elementos pertencentes, aquilo que é criado pelo homem sempre tem um significado e um sentido.

Assim como os pioneiros da teoria da PHC, também na psicologia, Vygotsky, Luria e Leontiev foram os responsáveis por apresentar as diferenças desses dois conceitos, uma vez que o significado trata do conceito social em que relaciona a palavra com o objeto. Dessa maneira, pode ser compreendido como síntese das práticas sociais, uma generalização da palavra, uma representação da realidade na consciência. “Ou seja, um modo original de representar a realidade na consciência. Dessa forma, em uma palavra estão sintetizadas determinadas ações do homem, pois a palavra carrega a máxima generalização dessa(s) ação(ões)” (ASBAHR, 2014, p. 266).

E por sentido se entende que existe um caráter simbólico, que faz mediação entre homem e realidade, sendo o sentido o possibilitador dessa relação. Ou seja, tudo aquilo que se decorre através de um diálogo, ou de uma vivência, é o indivíduo que determinará o sentido para possibilitar a relação, pois ele é um sujeito que “pensa, age, sente e escolhe a partir dos sentidos que atribui aos conhecimentos” (ASBAHR, 2014, p. 271).

Os estudos de Vygotsky em sua obra *Pensamento e Linguagem* nos chama

atenção para a estrutura em que se dá a consciência. Para o autor ambos são indissociáveis para o desenvolvimento da palavra e para compreensão da consciência, o homem se produz na e pela linguagem: “o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos [...]” (VYGOTSKY, 2001, p. 111).

Pode-se pensar, portanto, que o sentido tem total predomínio sobre o significado, o sentido muda conforme a vida do sujeito se modifica com as vivências e conscientização do sujeito, existe um caráter simbólico, que faz mediação entre homem e realidade, sendo o sentido o possibilitador dessa relação. Pode-se entender por sentido tudo aquilo que se apreende de um diálogo, ou de uma vivência, é o indivíduo que determinará o sentido para possibilitar a relação. Isto é, para Smolka (2004, p. 12) a produção dos sentidos se dá pela sensibilidade, nas articulações, nas “emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos”.

O sentido, portanto, é responsável por introduzir no sujeito elementos essenciais que lhe possibilitem o desenvolvimento da consciência, formada pela dinâmica e objetividade, que são fatores essenciais na compreensão da psique humana e elaboração da inclusão positiva do sujeito no meio em que está inserido e que servem como gerenciadores responsáveis pelas relações elaboradas entre os fatores externos, internos e nas experiências sociais.

Outro fator que tem importante destaque nas obras e estudos de Vygotsky está relacionado ao afeto e/ou às emoções. Esses fatores são motivacionais para o processo, não basta somente que seja transmitido o conhecimento para o estudante, é essencial que o professor por meio da interação, envolvimento e troca de experiência permita que os conteúdos sejam internalizados e, assim, produzidos positivamente, permitindo a configuração de novos sentidos. Ou seja, sendo esse capaz de ser elaborado na e pela vivência no cotidiano, pois o “próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções” (VYGOTSKY, 2001, p. 479).

Somente a partir da interação com o outros, o indivíduo por meio da troca de cultura, de experiências e mediado por signos consegue interiorizar esses

instrumentos, transformando as funções elementares em funções psíquicas superiores, a partir de uma função social, ou seja, o social passa a influenciar e mediar o desenvolvimento. “Com isso, afirmamos que o homem se constitui na relação de mediação com o social, relação em que homem e sociedade vivem a tensão constante de serem diferentes, opostos, mas de se constituírem mutuamente” (AGUIAR, 2012, p. 59).

Dessa maneira, ao falarmos de sentido estamos apontando para a compreensão de que o sujeito biológico é, acima de tudo, um sujeito social que ao passar por suas experiências/vivências permite passar por transformações e, assim, ativa suas funções superiores e permite que haja a reelaboração de novos sentidos para o sujeito, atuando e modificando a si e o meio em que está inserido.

De fato, todas as funções psíquicas humanas estão vinculadas a um intenso e contínuo processo de aprendizagem. É nas interações com as pessoas que ocorre a apropriação do legado cultural – patrimônio que envolve conhecimentos, valores, sistemas simbólicos, formas de agir, pensar e sentir. (TASSONI; LEITE, 2011, p. 90)

Vygotsky (1991) busca enfatizar a importância dessa relação com o outro. Para ele é pela convivência que os sujeitos vão adquirindo habilidades e capacidades cognitivas para se desenvolverem. Ele aponta que, quando nascem, os humanos são seres imaturos, incapazes de desenvolverem sozinhos algumas capacidades que somente podem ser atribuídas por meio dos significados que estão postos pela realidade social.

Diante de todas essas considerações destacadas, e pautado nos estudos de Vygotsky, reconhecemos que a PHC é uma possibilidade de se pensar uma ciência de objetos e de análise da Psicologia, ou seja, quando tem análise da escola, é necessário olhar para ela e enxergar diferentes contextos (escola/ sociedade), isso seria a materialização, olhar para o foco e não esquecer que há um panorama por trás dessa compreensão, então, não tem como isolar o objeto, é necessário entender a totalidade de uma possibilidade em um estudo científico, as “condições que a rodeiam, nas quais ela vive. Aqui são determinantes as condições da vida familiar e as condições da educação”. (VYGOTSKY, 2000, p. 94).

#### **2.1.4 Subjetivação da deficiência na escolarização e formação: outros significados e novos sentidos para o desenvolvimento humano**

A interação e mediação a que Vygotsky se refere se faz presente desde o nascimento do indivíduo. Para que o sujeito desenvolva sua aprendizagem e sistematize, além dos conhecimentos científicos, todas as outras formas de conhecimentos precisam estar relacionadas com suas trajetórias e suas experiências, pois serão esses aspectos que contribuirão para que haja o desenvolvimento, já que o autor entende que é nesse espaço que se encontram os valores culturais que o indivíduo necessita para que as relações sejam mediadas. Diante dessa discussão, Vygotsky (2003, p. 76) aponta que o “meio social é autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca”.

Partindo dessa premissa, podemos ressaltar a importância de incluir um estudante com deficiência nas instituições escolares, possibilitando que a troca de experiências vividas consiga, por meio da interação, desenvolver níveis compatíveis de aprendizagem. É válido enfatizar que ao inserir o estudante com deficiência nos espaços em que há interação, troca de cultura social e que haja a troca de saberes, espera-se que sejam estimulados a atingirem suas potencialidades. Para Franco (2015) os estímulos que o ambiente proporciona melhoram a atenção, o interesse, a disciplina e a criatividade e auxiliam no desenvolvimento do sujeito.

Entendemos, então, que o estudante consegue atingir o desenvolvimento cognitivo, interagir e relacionar com seu professor de forma a, a partir desse vínculo, as inter-relações assumem um papel primordial de garantir que os estudantes, ao passarem por um envolvimento positivo, que permite uma troca de experiência e sua vivência, conquiste o avanço nas aprendizagens. “Nesse aspecto, a professora desempenha o papel principal — mais uma vez em virtude de suas relações pessoais com as crianças” (VYGOTSKY, 2010, p. 60).

Além do mais, para que o acesso à escolarização seja eficiente, partimos do princípio de que, ao incluir um aluno no espaço escolar, novos significados sejam atribuídos para que o sistema educacional que atende as demandas modifique o ambiente e faça acontecer o desenvolvimento do sujeito, propiciando com dignidade uma educação de qualidade, por entendermos que ela não atende somente os pré-requisitos destacados, mas, sim, busque ressignificar os direitos do sujeito. “É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível” (MANTOAN, 2003, p. 8).

Para preencher a lacuna da formação básica dos estudantes, e aqui cabe enfatizar, estudantes com deficiências e estudantes sem deficiências, há uma forte demanda pelos cursinhos pré-vestibular, estratégia bastante generalizada entre os egressos do Ensino Médio, por considerarem que essa lacuna torna excludentes ao serem inseridos em um espaço desfavorável ao seu nível de conhecimento, fazendo com que a visão da educação seja de má qualidade, essa que “recai sobre os seus estudantes e professores. É possível, então, compreender a baixa autoestima que, por vezes, pode levar esses jovens a desistirem da universidade antes mesmo de enfrentarem o vestibular, numa lógica de autoexclusão” (SAMPAIO, 2011, p. 41).

Esse cenário de novos significados precisa ser considerado em todos os níveis de escolarização, principalmente, nos entraves que estão ligados diretamente à formação docente. Para Ferrari e Sekkel (2007) a formação de professores, assim como na educação básica, precisa haver uma fragilidade no olhar do professor universitário para aceitação, compreensão e reconhecimento das diferenças em direção à emancipação; principalmente para as licenciaturas, que têm seus efeitos na educação básica. Tais fatos nos levam a refletir sobre a formação dos formadores diante dos desafios da educação inclusiva.

Da mesma maneira, Fontolan e Parra (2017) corroboram com Pletsch e Leite (2017) ao enfatizarem que uma formação continuada voltada para formadores das IES se torna uma ferramenta importante para saberem lidar no dia a dia com os alunos que apresentam alguma deficiência em um nível educacional elevado. Não necessariamente apenas ser acolhido pelos discentes e serem inseridos, mas, sim, obter formações adequadas, que sejam capazes de tornar o sujeito reflexivo na sua prática, promover a inclusão e conseguir alcançar o desenvolvimento dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Outro obstáculo que Ferrari e Sekkel (2007) abordam vai de encontro ao que já havia sido apontado como uma dificuldade para a concretização da inclusão no Ensino Médio, que é a questão das estratégias para a identificação, o reconhecimento das diferenças e o acolhimento de todos em sala de aula durante as ações, colocando o aluno como o protagonista no processo de ensino aprendizagem e juntos poderem construir condições efetivas de ensino, aprendizagem e trocas de experiências, sem preconceito e discriminação dos direitos, proporcionando igualdade de oportunidades para que todos possam desenvolver suas potencialidades nos espaços escolares.

Ainda nesse sentido, tendo em vista o pleno acesso e permanência dos estudantes nos espaços educacionais, mesmo com todos desafios, preconceitos e discriminação a serem superados e que limitam os estudantes, Marques e Rios nos traz uma contribuição e retratam em suas pesquisas sobre a importância do olhar inclusivo do formador, tendo em vista que nas universidades “a grande maioria dos docentes dessa modalidade de ensino, não possuem conhecimentos específicos na área de Educação Especial nem formação para que proporcionem um atendimento de qualidade” (MARQUES; RIOS, 2017, p. 28).

Há outros fatores que podem contribuir para a inclusão dos sujeitos nesse espaço, além das estruturas físicas, podemos destacar a ausência de flexibilidade nos currículos. Os estudos de Garcia, Diniz e Martins (2016) salientam o quanto a escolarização dos estudantes está associada a uma formação intelectual ou profissional e, conseqüentemente, o currículo acaba deixando a desejar, faltando espaço para atender a demanda desses alunos que cada vez mais vem crescendo na sociedade e nas escolas regulares.

No que diz respeito à viabilidade de incluir os alunos no sistema regular de ensino, as autoras ainda destacam que é fundamental que ocorra uma flexibilização nas avaliações, no sistema, na forma de ensinar e de identificar as necessidades individuais do sujeito para um bom desenvolvimento e ótimos resultados na aprendizagem. Assim, temos que considerar que as barreiras que impedem a efetiva inclusão precisam ser rompidas, repensadas e valorizadas para que uma aprendizagem significativa ocorra.

Além disso, pensar em incluir vai além de apenas oportunizar o sujeito a frequentar o mesmo espaço social, mas transformar o espaço para que haja uma oportunidade de inclusão, igualdade nos direitos para que qualquer sujeito possa se desenvolver. A educação inclusiva, no entanto, traz um papel importante, que é reduzir toda e qualquer barreira existente que causa preconceito, estereótipos e discriminação, seja social ou escolar. Um dos maiores desafios que temos na atualidade, segundo Graebin *et al.* (2017), é que muitos profissionais atuantes não acreditam na inclusão e na capacidade de desenvolvimento cognitivo dos alunos incluídos e acabam segregando, rotulando e fazendo com que o estudante não se sinta parte daquele espaço, não fazem adaptações nos materiais a serem ministrados e acabam buscando estratégias excludentes diariamente.

Sabe-se, que além do preconceito, estereótipos, distinção de grupos e a

aceitação, ainda há barreiras que tiram o direito dos sujeitos, como as arquitetônicas, tecnológicas, de transporte, atitudinais, entre outras. Por esse motivo, Ribeiro e Lima (2010) afirmam que “as limitações do espaço físico, além das diversas formas de discriminação tendem a levar a exclusão desses sujeitos, afastando-os do convívio social mais amplo e privando-os de viver experiências comum à maioria das pessoas”. Ou seja, mesmo que consiga alcançar acesso seja no trabalho, na escola ou em espaços públicos, que iguale seus direitos, se não houver condições para o desenvolvimento, estiver dentro dos padrões determinados por seu grupo, o sujeito, por se sentir incapacitado, exclui-se e acaba afastando do meio social.

Outro fator importante de ser pontuado é que muitos profissionais não demonstram capacitação para lidar com uma educação inclusiva que garanta o direito de todos, o que talvez seja o ponto mais impactante para o sucesso da inclusão. Ainda segundo Graebin *et al.* (2017) os desafios para inclusão de todos os sujeitos estão relacionados com a preocupação que o sistema apresenta, que é o rendimento do aluno, no conteúdo que precisa ser ministrado, e as habilidades dominadas. Do ponto de vista educacional, diante das questões desafiadoras que os alunos do Ensino Médio enfrentam, é fundamental que ocorram reflexões diariamente sobre a importância de ser tratada a temática, seja em instituições de ensino, ou em espaços sociais para a promoção do sucesso escolar e de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, para refletir sobre as ações e práticas dos professores, houve a necessidade de um estudo voltado para a análise da formação dos formadores, considerando que são eles os responsáveis pela construção da identidade dos futuros professores, serão esses formadores que capacitarão e levarão os profissionais a pensarem e repensarem diariamente sua didática, suas práticas, fazendo-se professores, mesmo com as dificuldades existentes na realidade escolar. No entanto, para que ocorra a “formação desses, faz-se necessária a orientação da Educação para uma racionalidade, que assegure a pluralidade e respeite as diferenças, bem como contribua para a formação de uma identidade docente firmada na ética”. (ZANOTELLI, 2006, p. 51).

Se focarmos na realidade, podemos evidenciar que é bem diferente o que se escreve com o que se vivencia. Diante de outros estudos realizados, é possível observar que, quando o assunto é inclusão, os professores apresentam reações

negativas, como falta de preparo, recursos e apoio, até mesmo incapacidade e temor ao fracasso de ensino do conteúdo. Essas reações, na maioria das vezes, interferem nessa troca de experiência e na capacidade de ensinar e essa vivência acaba não sendo “algo apenas experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental, algo emocionalmente forte, que altera a relação do indivíduo com o mundo, porque envolve a produção de afetos” (MARQUES, 2013, p. 6785)

Em geral, segundo Fontolan e Parra (2017), o que realmente conseguiria fazer a inclusão acontecer está ligado, diretamente, à capacitação do professor, para que consiga criar estratégias, adaptar conteúdos disciplinares, reconhecendo as desigualdades e potencialidades de cada sujeito, valorizando as diferenças, obtendo um olhar mais sensível, que seja capaz de enxergar um crescimento, mesmo que gradativo, mas sempre respeitando seu espaço, tempo e ao mesmo tempo capaz de estimular o desenvolvimento, que tenha ousadia para trabalhar novas metodologias e consiga trabalhar abordagens inovadoras para superar cada dificuldade encontrada pelo caminho.

Dessa forma, além de pautar no olhar diferenciado do professor e na legislação que é a precursora da inclusão, que sustenta a garantia do acesso, voltamos o olhar para o que já havia sido discutido, que é a falta de recursos, formações profissionais e metodologias que consigam incluir e sustentar a permanência dos alunos nas instituições. Essa vivência que “impacta o sujeito, que o transforma, que o modifica e, portanto, modifica sua relação com dada realidade” (MARQUES, 2013, p. 6776).

Na sala de aula, o professor é o responsável por mediar e levar os alunos a avançar, no sentido de levá-los a compartilhar o saber e sempre trabalharem juntos, mas é importante ressaltar que, quanto mais for considerado o nível de desenvolvimento e de conhecimento prévio dos alunos, maior será seu índice de desenvolvimento. Segundo Oliveira (1997), é importante que a escola trabalhe dois pontos para atingir o processo de ensino aprendizagem, de um lado utilizar os objetivos determinados pela escola e do outro lado o grau de desenvolvimento dos alunos.

No entanto, ainda necessitará de mais um passo para a articulação da experiência pedagógica, a “apresentação” de novos conhecimentos por parte do professor, cabendo a ele a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Ou seja, o professor tem de propiciar a todos, inclusive ao aluno com

deficiência, condições de se apropriar dos conhecimentos produzidos social e historicamente pela humanidade, como também de proporcionar a socialização, o acolhimento, o respeito às diferenças e à diversidade humana, garantindo-lhes o direito de acesso, participação e sucesso nas escolhas, sejam elas para o mercado de trabalho ou para o futuro universitário (OLIVEIRA, 1997).

Outro aspecto a ser destacado são as relações de desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, a escola ajudará o aluno no seu desenvolvimento, mas, antes mesmo de entrar na sala de aula, o aluno tem capacidade de adquirir suas aprendizagens. Nessa perspectiva, entende-se que o desenvolvimento e a aprendizagem são interligados, são processos que permitem a troca de ideias e que se deixam influenciar (OLIVEIRA, 1997).

Ainda de acordo com o autor, o professor, além de transmitir conhecimento, deve dar condição para que o estudante aprenda e desenvolva, mostrando-lhe que sua deficiência não o faz menos desenvolvido, pelo contrário, mas mostrar que ele tem a mesma capacidade de desenvolvimento, tanto quanto outro que não tenha deficiência. Para Vygotsky (1997) o funcionamento psíquico da pessoa com deficiência pode alcançar o mesmo nível de desenvolvimento de uma pessoa sem deficiência, porém, por outros meios, com atividades diferentes, basta que o mediador (professor) conheça as peculiaridades do sujeito e o conduza por um caminho que o ajude no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, entendemos o quanto é importante para o desenvolvimento dos estudantes e o alcance de seus objetivos na aprendizagem uma interação, mediação e troca de experiência com o professor. Vygotsky (1991) já discutia sobre a importância de criar a zona do desenvolvimento proximal, ou seja, o ser humano precisa interagir com o outro para que consiga favorecer a sua construção de conhecimento.

No entanto, não basta somente que o professor transmita o conhecimento para o aluno, nesse processo, para que ocorra o prazer na aprendizagem e no convívio entre os pares, é fundamental que as experiências sejam trocadas e relações estabelecidas. Sobre esse aspecto Marques (2013) salienta que uma prática educativa com processos de mediações interativas produz afetos e potencializa o desenvolvimento da consciência desses sujeitos.

Certamente, o professor vai além de promover a aprendizagem homogeneizada, e sim uma aprendizagem que seja capaz de compreender a

singularidade de cada estudante, possibilitando que cada um se desenvolva e crie estratégias para um avanço significativo. Para isso, o professor precisa obter o foco nos vários significados e representações que surgem no âmbito educacional e “no contexto das múltiplas experiências nos diferentes espaços de sua vida social” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 144).

Tacca e González Rey (2008) argumentam sobre a importância da reflexão de como o professor compreende a singularidade do sujeito, observando como o estudante realiza sua aprendizagem, quais estratégias ele utiliza para trabalhar as dificuldades e a percepção da aprendizagem por todos e as atividades propostas para suprir as necessidades pedagógicas em sala.

Porém, o fato de os estudantes encontrarem dificuldades na aprendizagem, ou “fracasso nas avaliações”, não é o suficiente para fazer esses apontamentos, é necessário se atentar para outros fatores que podem estar relacionados com esse insucesso educacional, como por exemplo: “falta de motivação, de comportamento, da autoestima, existem várias esferas que são isoladas e rejeitadas, como aquelas que descrevem a vida nas periferias das grandes cidades” (FREITAS, 2013, p. 37).

Cabe ao professor, ao interagir com o sujeito, compreender as singularidades deste, que foram produzidas por meio dos significados adquiridos com o passar do tempo e com as relações trocadas entre os sujeitos e pela experiência adquirida durante esse processo. Ainda, segundo Tacca e González Rey (2008), por meio de diálogo e nas propostas de perguntas e respostas mútuas o professor pode alcançar e consegue identificar os sentidos subjetivos que são produzidos individualmente ou por meio das relações sociais, facilitando que a aprendizagem ocorra e haja um avanço significativo no funcionamento psicológico, pois ela estará ligada, diretamente, com a emocionalidade, as experiências e vivências constitutivas com o uso intensivo do diálogo, e somente será possível se o professor estiver disposto e ter consciência do quanto é importante que haja a compreensão das singularidades humanas.

Ademais, o sujeito ao ser compreendido em suas singularidades é inserido nos diversos espaços e por meio de ações de compensação social, suas potencialidades são valorizadas, auxiliando o desenvolvimento humano como um alguém que deixa de ser biológico, com “defeito”, e passa a ser orientado como um sujeito capaz de ampliar suas “funções humanas complexas (atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação,

pensamento generalizado, nomeação e conceptualização do mundo)” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1097).

Desse modo, por meio das ações de compensação, o indivíduo deixa de se sentir inferior e como um sujeito “diferente e com defeitos” passa a ter o sentimento de pertencente ao espaço em que está inserido. Conforme afirmam Dainez e Smolka (2014, p. 1099), o indivíduo precisa ter seu sentimento de inferioridade compensado, essa ação de compensação está relacionada com a ideia de “equilíbrio/ adequação/ adaptação/ acomodação do indivíduo ao meio”.

No entanto, as autoras ainda destacam que não basta que somente o meio social e as práticas educacionais recebam os alunos com deficiência e integrem no meio em que vivem, mas se faz necessário que, além de incluir, possam, juntos desenvolverem ações de compensação que facilitem os enfrentamentos sociais, auxiliando no funcionamento da consciência, criando socialmente recursos auxiliares, signos e instrumentos técnicos que possibilitem uma mediação significativa, correlacionando as regularidades sociais e biológicas com o desenvolvimento humano, levando em consideração o funcionamento psicológico humano.

Partindo desse pressuposto, e com o intuito de assegurar o desenvolvimento e as potencialidades dos sujeitos com ação compensatória, compreensão das singularidades, bom relacionamento entre professor e estudante, é preciso que haja uma educação democrática, que permita também a troca entre os pares, para que suas necessidades sejam partilhadas e aprofundadas nas “experiências individuais” (BRANCO, 2010, p. 604)

A partir dessa concepção, o sujeito, ao partilhar suas mais profundas experiências, por meio de uma educação democrática, adquire experiências humanas positivas que auxiliam o desenvolvimento. Para Branco (2010) é por intermédio da educação democrática que ocorre a construção de uma sociedade com hábitos, pensamentos e ações democráticos, libertando as possibilidades de desenvolvimento humano, proporcionando aprendizagens significativas, vivências fortalecidas e uma organização social que consiga atender a todos sem distinção de raça, cor e gênero.

Oliveira (1994) em seus estudos pautados em Vygotsky vai frisar que o significado independe do indivíduo, mas sim do contexto em que o indivíduo está inserido, pois ele será essencial, para garantir a mediação simbólica entre a

realidade e o indivíduo, ou melhor, o significado, depende das relações sociais e vive em constante transformação. Podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 1989, p. 104)

Contudo, é fato que a escola e os professores têm um papel fundamental que é levar o estudante a atingir a aprendizagem democraticamente, e muitos estudiosos enfatizam a existência da aprendizagem no desenvolvimento e formação do sujeito, ou seja, todo o conhecimento se concretiza se o sujeito vivenciar e se ele tiver um sentido real, “os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (ASBAHR, 2014, p. 268).

O sentido, portanto, modifica a forma de pensamento do sujeito e auxilia na configuração da compreensão dos processos humanos, pois ao olharmos para nossa sociedade entendemos que os sujeitos com deficiências são limitados pelas suas aparências. Para Baú (2006), é ampla a discriminação no meio em que convivemos, é na própria sociedade que o conteúdo de exclusão foi adquirido, a própria sociedade impede que os sujeitos possam se destacar, colocam barreiras que não permitem o desenvolvimento do indivíduo, desacreditam nas suas capacidades, fazendo esses sujeitos atuarem de acordo com as limitações postas pela sociedade, e não pelas suas capacidades.

Outro aspecto seria o fato de não saber como lidar com a situação e com as necessidades que uma pessoa com deficiência apresenta, negando-lhe a condição de sujeito de direitos. Segundo Silva (2006), a característica das relações sociais está incorporada na contemporaneidade, quando o rótulo passa a idealizar a pessoa com deficiência, a convivência deixa de ser com o indivíduo e torna uma estigmatização do sujeito, um reconhecimento negativo no espaço em que está inserido, causando estranheza e se distanciando cada vez mais da interação com o outro.

Assim, a naturalização da exclusão inferioriza o indivíduo, por este não se identificar e não apresentar compatibilidade aos interesses coletivos. Sawaia (2001) enfatiza que a sociedade está categorizada por grupos, que segue uma estruturação em que segrega os diferentes e aproxima os semelhantes, fazendo com que o sujeito invista na sua própria identidade e, assim, haja um engajamento e implicação emocional relacionado ao grupo ao qual pertence, defendendo seus valores e excluindo aqueles que não pertencem e não são reconhecidos no grupo.

A exclusão passa a ser, então, um processo de inferiorização, uma perda da autonomia e acaba, por si, impedindo que a participação do sujeito seja efetiva nos grupos de que não faz parte, pois os “grupos têm limites imprecisos e a inclusão em um deles pode se fazer seguindo a semelhança, a parecença familiar que nós apresentamos com um exemplar típico, o protótipo que encarna as propriedades que identificam o grupo” (SAWAIA, 2001, p. 62)

Para tanto, compreendemos que o discurso sobre a inclusão dos sujeitos, seja no mercado de trabalho, na escola ou em qualquer outro meio social que o sujeito possa estar inserido, vai ao encontro da elaboração da subjetividade do indivíduo nos espaços de atuação, possibilitando que desenvolvam estratégias para vencer os obstáculos de competitividade e situações excludentes que estão estampadas na sociedade e no mercado de trabalho, até mesmo por faltar informações a respeito da inclusão, o meio social acaba gerando preconceitos e dificultando as “oportunidades de inclusão social, e ao contrário, o acesso à informação adequada é considerado um poderoso instrumento de sensibilização para o desenvolvimento social e respeito à diversidade no trabalho” (TOLDRÁ *et al.* 2010, p. 164).

A realidade nos tem apresentado um cenário que desqualifica os sujeitos com deficiência, impedindo que prossigam, excluindo-os do seio social, por meio de vários fatores que garantem apenas que esses sujeitos sejam aceitáveis na sociedade e nos grupos sociais. Por essa razão, a compreensão foca que é o meio social que permite o sujeito vivenciar “aspectos internos e externos em suas relações de modo simultâneo, o que denota que a subjetividade não se dá apenas em um nível individual, mas que a própria cultura” (GOMES; SOUZA, 2012, p. 592).

Nessa perspectiva, pela configuração de novos sentidos atribuídos e de novas formas de elaboração das experiências, faz com que suas ações permitam que ocorra uma transformação. Assim, o sujeito se torna autor de sua história, surgindo a partir da exclusão e dos impedimentos impostos pela sociedade um sujeito capaz de se questionar, de permitir que o estranhamento e o sentimento do não-pertencimento a certos grupos e pelas experiências vivenciadas nas representações sociais e nas suas ações realizadas, possibilitem que o “sujeito, em sua processualidade reflexiva, constitui e constrói o contexto no qual está inserido [...] Como resultado dessa confrontação, diversas situações exigem que o sujeito se reconheça e delimite o espaço de sua ação”. (GOMES; SOUZA, 2012, p. 592)

Nesse sentido, é de extrema importância considerar que em todo espaço de que o sujeito faz parte, todo sistema que o confronta e o leva ao desenvolvimento está articulado com sua subjetividade e individualidade. É pelo meio social e todas essas articulações que novos sentidos e significados vão surgindo. A relação entre o indivíduo e o social “que caracteriza o processo de subjetivação, só será vivenciada em momentos de concretude da vida dos sujeitos, os quais envolvem sua história e suas experiências, passadas e futuras” (GOMES, 2010, p. 177).

Além do que compreendemos que a subjetividade é algo importante para o desenvolvimento humano, por ser algo vivido, sentido, adquirido de forma particular, a forma como o sujeito pensa, fala, age, expressa suas emoções, por meio de suas ações que geram sentidos subjetivos, ou seja, individualmente, podemos destacar que ela é constituída por meio dos aspectos presentes nas relações sociais e dialéticas. Isto é, o sujeito passa a representar “um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas” (GONZALEZ REY, 2003, p. 240).

É pela afetividade, emoção, transformação, interações, trocas de experiências, tudo o que se constrói diante das interações como o meio e as representações sociais que são permitidos novos sentidos e significados a serem introjetados e a todo tempo os sujeitos são afetados como forma de subjetivação. Ao internalizar tudo o que o outro lhe oferece durante o processo de desenvolvimento humano, recebendo e se doando o tempo todo, acaba se transformando em um novo sujeito, tornando-se singular nas várias dimensões propostas para o ser humano, cada um de sua maneira se apropria das significações e muda constantemente pela sua subjetividade e experiências, então, o ser humano acaba permitindo que seja afetado de modo positivo ou negativo, esses “espaços sociais geram formas de subjetivação que se concretizam nas diferentes atividades compartilhadas pelos sujeitos e que passam a ser, com sentidos subjetivos distintos, parte da subjetividade individual de quem compartilha esses espaços”. (GONZALEZ REY, 2010, p. 24-25).

Portanto, partimos de uma análise em que a trajetória se torna importante para a transformação significativa no processo e desenvolvimento das funções superiores e a junção desses conceitos possibilita uma atuação do indivíduo de forma ativa e consciente no seu espaço de atuação, uma vez que “estar excluído de

determinadas relações também promove vivências que influenciam na forma de se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmo” (CORDEIRO; BUENDGENS, 2012, p. 47).

Para tanto, podemos enfatizar o quanto o mercado de trabalho, até mesmo a sociedade, é capaz de produzir mecanismos de subjetivação para que “todos” os sujeitos se enquadrem nas ideias de senso comum desses espaços. Gomes (2014) aponta que os espaços de relações humanas produzem subjetivações que muitas vezes acabam funcionando como caráter formador, doutrinador, que tentam colocar o sujeito na estrutura do controle social, tornando-os sujeitos alienados pelo sistema. Nas palavras da autora, para quebrarmos esse ciclo, uma das possibilidades é considerar que viver em um espaço que está em constante mutação necessita de uma prática que permite que o indivíduo reflita sobre sua atuação e mobilize para uma transformação que seja positiva para sua formação. Ou seja, podemos considerar o ambiente escolar como uma das principais fontes para qualificação e preparação humana.

Ao adentrar no processo de escolarização, o ser humano permite que esse meio propulsor desenvolva seu aparato psíquico para que possa acessar outros meios (Universidade) e, assim, constituir sua identidade profissional. E é nesse espaço que há disponibilidade de reflexão por ser um lugar

complexo, multifacetado que lida com problemas e demandas sociais e que, apesar de ser um instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista, pode gerar essa função que a ela imposta e constituir como um lugar que favoreça a crítica, a ruptura e a transformação. (GOMES, 2014, p.56)

Essa possibilidade de reflexão se faz necessária nesse processo no intuito de considerar não apenas a escolha do sujeito, mas toda sua representação histórica e social que estará sendo revelada por meio do significado, do sentido e de suas vivências durante o processo de ressignificação do espaço. Pois, “o caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas” (GONZALEZ REY, 2010, p. 24).

Para tanto, é na sociedade que os sujeitos com deficiências sofrem preconceitos e discriminações que os afastam do convívio social, convívio esse que está estampado em um meio com desigualdade extrema entre as classes. Assim,

“as diferenças tornam-se desigualdades nas quais os indivíduos são negados entre os que se consideram iguais” (SILVA, 2006, p. 432).

Assim, Silva (2006) pontua que na atualidade ser diferente demanda uma forte reflexão sobre igualdade, que vai além de reconhecer o outro e seus direitos perante o meio social. A experiência para o desenvolvimento não se constitui a partir de suas experiências, mas, sim, pela tolerância, o sujeito se torna aceitável pela sua diferença, o que para a autora seria algo que “poderíamos nos manifestar como solidariedade em relação ao diferente, por ser a diferença a essência de todos nós” (SILVA, 2006, p. 430).

Neves *et al.* (2015) afirmam que o preconceito e a discriminação criam estereótipos que dificultam, muitas vezes, o acesso livre e a contratação dos sujeitos com deficiência pelas empresas privadas. Mesmo que a legislação, por meio da obrigatoriedade de inclusão, reconheça e garanta o acesso, sozinha não consegue efetivar a plena inserção dos sujeitos nos cargos oferecidos. Ainda, segundo as autoras, não basta somente terem garantia pela legislação, a contratação desses indivíduos está ligada diretamente com a qualificação profissional do sujeito, o que é visto como um desafio para os contratantes, dado que “as empresas estão despreparadas para lidar com estes indivíduos e para reconhecer suas necessidades e potencialidades”. (NEVES *et al.*, p. 2554). E, apesar dos avanços que o Brasil vem apresentando, tanto os familiares, quanto dos sujeitos com deficiência, têm apresentado grande dificuldade para uma aprendizagem de qualidade e inserção no mercado de trabalho.

Devido a essas influências, o preconceito insiste em permanecer, mesmo que de forma velada, acaba, por sua vez, caracterizando os sujeitos que apresentam algum impedimento, excluindo-os do meio social, sem ao menos lhes darem o direito de se sentirem seres humanos que gozam dos mesmos direitos e deveres que qualquer outro cidadão. Dessa forma, destacamos que “os preconceitos são construções sociais, isto é, carregam uma história, e são forjados tanto de forma individual quanto coletiva no cotidiano” (CORDEIRO; BUENDGENS, 2012, p. 52).

Para Silva (2006) o preconceito com os sujeitos com deficiência se configura como uma negação social, que destaca as diferenças, negligenciando os direitos e ressaltando as impossibilidades. Para a sociedade que demanda muito esforço físico do corpo, uma pessoa com deficiência se torna insuficiente, inútil por estar fora do padrão da sociedade. Assim, fazendo com que a pessoa com deficiência se sinta

frágil e inferiorizada perante as humilhações que sofre.

A convivência diária e troca de experiência fica cada vez mais impossível, visto que, em muitas situações, há um sentimento de comparação, participar da convivência de uma pessoa com deficiência “funcionaria como um espelho que nos lembra que também poderíamos ser como ele”. (SILVA, 2006, p. 427).

No entanto, podemos destacar o quanto é fundamental o apoio que os sujeitos com deficiência recebem de seus familiares para inserção no mercado de trabalho, uma vez que esse espaço seletivo visa a uma produção de qualidade tanto do produto quanto da mão de obra e por considerar que os sujeitos com deficiência podem “dificultar” as produções. Sendo assim, a inserção dos indivíduos com alguma deficiência acarretaria prejuízos aos empregadores, com essa visão de competitividade e pela falta de oportunidades de inclusão no mercado de trabalho. Podemos destacar que, mesmo que as leis assegurem o direito dos sujeitos com deficiência, ainda assim, o que tem ocorrido frente ao cenário de um mercado competitivo e excludente, é que cada dia mais os indivíduos se “defrontam com a dificuldade na elaboração do seu projeto de vida” (FRANCO, 2015, p. 55).

Porém, é preciso reconhecer que as políticas sociais têm assegurado, identificado e tentado remover as barreiras que impedem a efetiva escolarização das pessoas com deficiência e a inclusão dessas pessoas para que alcancem uma aprendizagem significativa, uma vez que ao ter acesso a escolarização consiga alcançar com excelência o direito para o desenvolvimento e para que possam ser preparados para inserção do mundo do trabalho. Nesse cenário, a escolarização se torna uma ponte que assegura “condições reais de acesso a esse saber via processos pedagógicos capazes de reconhecer o conhecimento enquanto bem social, objeto que se constrói e se reconstrói no contexto da coletividade e de forma histórica” (PIOVEZANI e ROSSETTO, 2014, p. 159).

Para Piovezani e Rosseto (2014), por meio da escolarização o sujeito se apropria do conhecimento científico e se torna capaz de agir, pensar e ter o senso crítico sobre a realidade em que está incluído, tornando-se um sujeito ativo. Para tanto, é de suma importância “entender a escola como espaço de formação humana, espaço esse que legalmente deve assegurar a todos o direito de aprender, de apropriar-se do saber elaborado” (PIOVEZANI e ROSSETTO, 2014, p. 160).

Dessa maneira, ainda segundo Piovezani e Rossetto (2014), a escolarização proporciona o desenvolvimento humano dos sujeitos e garante que consigam atingir

o nível de aprendizagem que seja compatível com suas necessidades diárias, socializando os mais diversos conhecimentos, como os políticos, pedagógicos, sociais e culturais. Partindo da premissa que o desenvolvimento ocorre pelas interações humanas e pelo meio favorável para o processo, é válido ressaltar que a passagem pela escolarização favorece também a inclusão no mundo do trabalho, pois é nesse espaço que os estudantes aprendem a respeitar as diferenças e se conscientizarem de que todos os sujeitos têm direito de igualdade e oportunidade.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se pautou no Materialismo Histórico Dialético, que compreende o sujeito como um ser que se desenvolve, capaz de construir seu conhecimento reproduzindo a realidade, ou seja, procura estabelecer relações sociais e históricas. Gomide e Jacomeli (2016) definem que o materialismo histórico dialético traz consigo as vivências e as representações reais dos sujeitos, suas contradições, transformações refletidas do mundo exterior. Partindo desse pressuposto, ele quer além de descrever os objetos de investigação, compreender e explicar a história, analisando as transformações humanas, especificamente, no âmbito social e psicológico por meio da dialética.

Assim, trata-se, efetivamente, de acreditar que a realidade é dialética, por ser composta do meio e do sujeito que vive nessa realidade, e, da mesma forma que o sujeito intervém nesse meio, esse meio intervém nele, também é uma recíproca do processo de construção do conhecimento, das relações sociais, de pensamento “a relação entre sujeito e objeto pressupõe que tanto o sujeito como o objeto têm papel ativo na construção do conhecimento, ambos sofrem transformações durante o processo” (MAGALHÃES; SOUZA, 2014, p. 114).

Nesse sentido, é preciso entender que para o materialismo histórico dialético a história é fundamentada na matéria, no agir do sujeito e na forma como a história pode ser mudada. Nada está acabado, por tudo ser considerado materiais, não podemos considerar que as coisas possam ser permanentes, imutáveis, não há pontos de vistas lineares, o desenvolvimento histórico ocorre pela troca com o outro, por meio dos questionamentos, das contradições e das relações que agregam conhecimento mútuo, tudo possibilitado pela dialética. No entanto, a “concepção materialista funda-se na dialética da realidade, isto é, na ideia de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas” (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 65).

Frente a esse cenário, e pensando em possibilidades de enfrentamento, com base na Psicologia Histórico-cultural (PHC) e atentando para o fato que para Vygotsky a PHC está ligada com a Psicologia do desenvolvimento, ele considera o homem como um ser social, que se relaciona e se desenvolve a partir da relação com o outro, ele ainda coloca que a PHC é uma possibilidade de se pensar uma

ciência de objetos e de análise da Psicologia, é “a necessidade o que regula e orienta a atividade concreta do sujeito em um meio objetal” (SANTOS; AQUINO, 2014, p. 82).

As manifestações podem variar de acordo com o contexto em que o sujeito está inserido, através do materialismo histórico dialético, podem permitir que os estudantes, ao trocarem experiência e ouvirem ideias e relatos, possam desenvolver métodos que antes não tinham e, através desse processo, o ideal é que ocorra a transformação e juntos possam construir conhecimentos, impulsionando o desenvolvimento do sujeito no seu todo, dando significados nas suas aprendizagens e direcionando-o a buscar caminhos, para que através das relações de produção e trocas de experiências as ideias possam obter mudanças necessárias. Nessa perspectiva, “não se pode isolar o momento da ação de sua história, e muito menos isolar o sujeito das suas relações sociais” (SANTOS; AQUINO, 2014, p. 84).

Para tanto, a concepção de pesquisa que serviu de base para demarcar a trilha metodológica desta investigação buscou articular as subjetividades e particularidades dos estudantes. Tratou-se de um estudo empírico, pois esteve diretamente focado no cotidiano dos participantes e no contexto da realidade social, que “se define pela busca e explicação de processos que não estão acessíveis à experiência” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 54).

A pesquisa, no entanto, orientou-se pelos pressupostos da Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey (2005), que considera um caminho voltado para o estudo da subjetividade do indivíduo produzida diretamente pela cultura. Nesse processo, há três aspectos para definir a teoria do autor: 1º) “o caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento”; 2º) “a pesquisa como processo de comunicação e diálogo”; e 3º) “legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico”.

Na primeira definição o caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento, na perspectiva da PHC, Gonzalez Rey (2005) compreende que essa metodologia considera que os caracteres interpretativos e construtivos são processos únicos, que se inter-relacionam, são procedimentos que implicam a participação de pesquisador e pesquisado. Nesse caráter construtivo-interpretativo os participantes (entrevistado e entrevistados) são peças fundamentais na produção de conhecimento, por meio de diálogos epistemológicos que levam à reflexão, o empírico e a produção de conhecimento se completam para uma única proposta.

Para a segunda definição a pesquisa como processo de comunicação e diálogo, para Gonzalez Rey (2005), foca na comunicação e no diálogo que estão sempre presente na construção de conhecimento, por meio do elemento de comunicação o sujeito transmite os sentido e configurações subjetivadas na forma em que se relaciona e se organiza em suas diferentes formas de expressão simbólica. Dessa forma, a comunicação permite um diálogo baseado em trocas de interesses, emoções, percepções, sentimentos e contradições, que sejam capazes de transmitir informações necessárias para a investigação.

Já o terceiro e último aspecto que Gonzalez Rey (2005) aborda é sobre a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico, destacando a valorização da teoria, ou seja, é essencial considerar a pesquisa em si como a produção teórica, por meio das atividades conflituosas existentes durante todo o processo da construção do conhecimento, tanto na comunicação e expressões, quanto nos contrapontos indicados durante a coleta das informações e desenvolvimento da investigação que permitam um olhar voltado para os progressos da produção científica, metodológica e ao mesmo tempo contribuam para a compreensão do sujeito enquanto ser cultural com subjetividades.

### 3.1 PARTICIPANTES

Foram convidados para esta pesquisa 10 participantes com deficiência, sendo 4 mulheres e 6 homens, com idade de 20 a 63 anos. Os entrevistados que colaboraram com a pesquisa são sujeitos que passaram por muitas vivências inclusivas e exclusivas durante sua trajetória escolar, dentre eles se encontram sujeitos concluintes do Ensino Médio, assim como estudantes do ensino superior. Conforme o quadro a seguir:

QUADRO 2 - Identificação dos participantes da pesquisa.

NOME	IDADE	SEXO	STATUS ESCOLAR	CIDADE ONDE MORA	PROFISSÃO ATUAL	DEFICIÊNCIA
<i>HELEN</i>	30 anos	Feminino	Ensino Superior completo (Direito) 2º graduação incompleta (Letras)	Alfenas/MG	Secretária executiva.	Deficiente Físico
<i>CLARICE</i>	63 anos	Feminino	Ensino Médio Completo	Alfenas/MG	Aposentada	Deficiente Físico
<i>NATHY</i>	20 anos	Feminino	Ensino Superior incompleto (Espanhol)	Rio Grande do Sul	Estudante	Surda
<i>ARIEL</i>	55 anos	Feminino	Ensino Médio Completo	Alfenas/MG	Aposentado	Deficiente Físico
<i>DERICK</i>	23 anos	Masculino	Ensino Superior completo (Letras)	Alfenas/MG	Desempregado	Deficiente Físico
<i>ENZO</i>	20 anos	Masculino	Ensino Superior incompleto (Direito)	Alfenas/MG	Estagiário do Fórum	Deficiente Físico
<i>FELIPE</i>	27 anos	Masculino	Ensino Superior completo (Direito)	Alfenas/MG	Advogado	Deficiente Físico
<i>MIGUEL</i>	55 anos	Masculino	Ensino Superior incompleto (Biologia)	Ribeirão Preto/ SP	Escritor, empresário, palestrante, etc...	Autista

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Esses participantes foram escolhidos aleatoriamente, a partir uma lista de nomes disponibilizadas pelo presidente do COMDALF – Conselho Municipal Dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Alfenas/MG - e que, de forma indireta, contribuiu para que a pesquisadora conseguisse algumas informações prévias dos

participantes. Esse Conselho envolve a sociedade civil e a pública e traz como objetivo lutar pelos direitos das pessoas com deficiência. Criado no Município de Alfenas pela Lei nº 3.940, de 06 de dezembro de 2006, sem fins lucrativos, é um órgão paritário com função consultiva, deliberativa, controladora e fiscalizadora da política de defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Tem por finalidade congregar e conjugar esforços dos órgãos públicos, entidades privadas e grupos organizados, que tenham em seus objetivos o atendimento os sujeitos com deficiência, estabelecendo as diretrizes e a definição da Política Municipal dos Direitos das pessoas com deficiência no Município de Alfenas, Estado de Minas Gerais<sup>8</sup>.

Segundo o Regime Interno<sup>9</sup>, compete ao COMDALF:

I- a formulação das políticas de promoção, de proteção e defesa dos direitos das Pessoas com Deficiência, atuando no sentido de plena inserção na vida social e cultural;

II - o estabelecimento de prioridades de atuação e de definição da aplicação dos recursos públicos federais, estaduais e municipais destinados às políticas sociais básicas de atenção à Pessoa com deficiência;

III- o acompanhamento da elaboração e da avaliação da proposta orçamentária do Município, indicando aos Conselhos de políticas setoriais ou, no caso de inexistência destes, ao Secretário Municipal compete as modificações necessárias à consecução da política formulada, bem como análise da aplicação dos recursos relativos à competência deste Conselho.

Fazem parte desse conselho 16 membros, sendo que 8 integrantes são efetivos e pertencem à sociedade civil, que são representantes de associações que trabalham em prol dos sujeitos com deficiência, e 8 do setor público (secretarias) que lutam pelo direito dos sujeitos com deficiência. Os 8 componentes do Poder Público são: Presidente, Vice-Presidente, 1º secretário, 2º Secretário, 1º Tesoureiro e 2º Tesoureiro.

### 3.2 INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Para reunir as informações necessárias para a análise, utilizamos em um

---

<sup>8</sup> Informações retiradas do capítulo 1, art. 1º e 2º, intitulado “Da Denominação, Sede, Foro e Duração” que estão no Regime Interno – COMDALF- Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência de Alfenas-MG.

<sup>9</sup> Competências do COMDALF- retirado do capítulo 2, art.º 3º, denominado “ Das Competências”.

primeiro momento questionário de caracterização dos participantes (APÊNDICE B), que serviu para análise do perfil dos participantes.

Posteriormente, a utilização do Roteiro de Entrevista, como forma de questionário aberto, foi imprescindível para promover a participação e considerar o sujeito no processo, possibilitando que crie novos sentidos durante a construção das informações. Caracterizado por Rey (2005a, p. 176) como um aspecto simultânea de “produzir informação sobre um grupo, bem como sobre os sujeitos singulares que o constituem, sendo informações complementares em relação ao que nos interessa conhecer”.

As entrevistas foram realizadas de forma individual e marcadas antecipadamente, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos envolvidos. O contato inicial com os participantes foi por telefone e *e-mail*. Algumas entrevistas ocorreram nas residências dos entrevistados, individualmente, e outras via *Skype*<sup>10</sup>, de acordo com a vontade e necessidade de cada um. Cada entrevista teve duração de 25 a 30 minutos de acordo com a especificidade da fala de cada participante.

Para manter a autenticidade da pesquisa e das respostas dos participantes, utilizamos gravador e após foi transcrita na íntegra cada gravação. O roteiro de entrevista foi organizado em 10 questões abertas que permitiram a coleta de informações e constituição das subjetivações de cada participante. As questões apresentadas trouxeram como objetivos compreender a trajetória escolar; vivências educacionais positivas e negativas; possíveis mudanças institucionais; inserção no ensino regular; relação professor e estudante; sentimento de inclusão e exclusão; reforma do Ensino Médio; legislação para inclusão; contribuição das relações e vivências para o ingresso nas universidades. Esses questionamentos permitiram à pesquisadora apropriar-se das informações necessárias à conclusão da pesquisa.

Para auxiliar na coleta das informações, juntamente com o roteiro de entrevista, foram utilizadas as Materialidades Mediadoras, ou seja, as imagens que retratam sobre a temática, para que a pesquisadora conseguisse coletar, registrar, analisar e interpretar a realidade, sem necessidade de fazer perguntas abertas e diretas para o entrevistado. Esse instrumento apoiou-se em imagens para nortear o diálogo, de modo que os sujeitos conseguissem expressar os sentimentos, tornando-se a principal ponte entre a realidade e o embasamento teórico. Foram

---

<sup>10</sup> Ferramenta de comunicação para *chats* e chamadas *online*.

expostas em conjunto, como forma de indutor, para facilitar a compreensão do significado subjetivo de cada participante. Visando motivar o entrevistado a discorrer livremente sobre o tema, imagens somadas a fotos e figuras favoreceram uma revisão significativa “no processo de formação no trabalho, em que estas são representadas pelas diversas expressões artísticas” (PISSOLATTI; SOUZA, 2015, p. 246). Abaixo as imagens utilizadas como materialidades mediadoras e que contribuíram para nortear as entrevistas e interpretar os dados:

#### IMAGEM 1 – Fotografias utilizadas como materialidades e mediadoras.



Fonte: Portal do MEC



Fonte: Metr poles



Fonte: G 1. Globo.com



Fonte: Universia



Fonte: bwcontabilidade.com.br



Fonte: caminho acessível



Fonte: blog.odiarior.com



Fonte: deficiente ciente



Fonte: DCI



Fonte: deficiente ciente



Fonte: Yahoo notícias



Fonte: UCDB



Fonte: Alfenas hoje



Fonte: Varginha notícias

### 3.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Para garantir os princípios éticos, foram apresentadas duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), uma para a pesquisadora e outra para o pesquisado, e apresentado o objetivo da pesquisa, o sigilo e a identificação com nomes fictícios. Todos foram informados que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento se acaso não tivessem mais interesse em dela participar. Além do que a pesquisa vinculada ao projeto, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAEE 445318152000005142), número do Parecer 1.935.976, garantindo todos os preceitos éticos da pesquisa.

### 3.4 PLANO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para reunir as informações, todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Como processo de análise, em uma primeira leitura foi adotado o levantamento e organização dos indicadores com intuito de compreender a temática da pesquisa, que é o estudo voltado para inclusão, experiências, trajetórias, direitos educacionais, acessibilidade, permanência, trajetórias, entre outros, que foram temas abordados para o desenvolvimento do trabalho e que são considerados relevantes para a pesquisa.

A classificação dos indicadores serviu para compreender os elementos significativos presentes e prevalentes na fala dos participantes. Como descrito por González Rey (2005), o indicador serve como um processo de construção do conhecimento e facilita a relação e comunicação dos envolvidos, possibilitando uma aproximação nas ideias do pesquisador e a manifestação dos estudados.

Após a construção das informações e organização dos indicadores, houve a necessidade de uma leitura minuciosa para compreensão dos desafios que estão presentes no âmbito educacional e como esses obstáculos atrapalham no dia a dia o progresso dos sujeitos com deficiência. Por sabermos que a realidade educacional diante das políticas públicas tem apresentado contradições, o contato direto com os participantes da pesquisa nos ajuda a refletir sobre o que tange à inclusão e alarma a fragilidade da exclusão. Em cada frase dos sujeitos, podemos visibilizar os desafios, as emoções e os sentimentos de não-pertencimento que estão presentes nas falas dos entrevistados.

As interpretações da pesquisa nos levaram a analisar aquilo que tem nos inquietado durante o percurso dos estudos e observações referentes a situações que se fazem presentes e constantes na proposta da investigação. As várias leituras possibilitaram levantamento de dois eixos, sendo sentido e significado, que se tornaram fundamentais no processo e na compreensão das falas e nos sentimentos expostos em cada conversa, proporcionando uma construção interpretativa dos fenômenos, o que pode ser observado no quadro a seguir.

QUADRO 3 - Sentido e significado construídos a partir da fala dos participantes.

<u>Significado</u>	<u>Sentido</u>
<p><b>Barreiras estruturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dificuldades de acessibilidade;</li> <li>➤ Adaptações e limitações;</li> </ul> <p><b>Barreiras político-pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formação e capacitação para inclusão;</li> <li>➤ Conhecimentos pedagógicos;</li> <li>➤ Organização escolar;</li> </ul> <p><b>Barreiras ético-relacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Presença de preconceito;</li> <li>➤ integração x inclusão;</li> <li>➤ Desafios do mercado de trabalho;</li> </ul>	<p><b>Inclusão marginal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Possibilidades de inclusão escolar;</li> <li>➤ Acesso e permanência;</li> <li>➤ Igualdade de oportunidade;</li> </ul> <p><b>Relações in/ex-clusivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhecimento das diferenças;</li> <li>➤ Superação da dicotomia entre ex(in)clusão;</li> <li>➤ Sentimentos e emoções;</li> </ul> <p><b>Deficiente eficiente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aceitação para inclusão;</li> <li>➤ Compartilhando o respeito;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Ao agrupar sentido e significado chegamos às análises que contaram com uma leitura minuciosa de todo material. Esses eixos temáticos que, segundo González Rey (2005), permitiram com que fosse feita uma análise construtiva e interpretativa dos fenômenos, observando o concreto, as semelhanças e contradições e que considerasse os aspectos essenciais do sujeito.

Desse modo, foram organizados os eixos sentido e significado, por meio da articulação semelhante das falas, percepções e contradições que intensificaram a apreensão dos sentidos analisados e auxiliaram na clareza e no modo que os sujeitos se expressam diante das experiências vivenciadas no espaço educacional e como essas trajetórias influenciaram para o avanço, ou até mesmo o impedimento dos estudos. A construção de categorias para discussão do significado e sentido foram frutos de diversas leituras interpretativas, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, referente à situação inclusiva no cenário educacional

#### 4 DISCUSSÕES E ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES

Para serem analisadas as falas dos participantes da pesquisa, nos atentamos nas expressões dos sujeitos, com intuito de compreender os significados e sentidos durante a trajetória educacional. Para uma compreensão global da temática, nos debruçamos, minuciosamente, em toda a discussão e analisamos fatores de ordem materiais e objetivos, assim como subjetivos, que foram analisados a partir de das categorias de *significado e sentido* criadas para a pesquisa. As transcrições, entretanto, foram analisadas em 2 momentos.

A primeira categoria discutida trata dos elementos de significado atribuídos. A partir da análise foram categorizados os seguintes indicadores: 1) Barreiras estruturais (Dificuldades de acessibilidade; Adaptações e limitações); 2) Barreiras político-pedagógicas (Formação e capacitação para inclusão; Conhecimentos pedagógicos e Organização escolar); 3) Barreiras ético-relacionais (Presença de preconceito; Integração x inclusão; Desafios do mercado de trabalho). Esses elementos destacaram as grandes dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a trajetória educacional por não encontrarem as adaptações necessárias, barreiras excludentes e falta de profissionais que mantenham um olhar especial para garantir o desenvolvimento, principalmente, para aqueles estudantes que necessitam da compreensão acerca do desenvolvimento humano de forma integral e diferenciada.

Já a segunda categoria de análise aborda os sentidos configurados pelos estudantes a partir da vivência escolar e puderam ser agrupados a partir dos seguintes indicadores: 1) Inclusão Marginal (Possibilidade de inclusão escolar; Acesso e permanência; Igualdade de oportunidade); 2) Relações in/ex-clusivas (Reconhecimento das diferenças; Superação da dicotomia entre ex-(in)clusão; Sentimentos e emoções); 3) Deficiente eficiente (Aceitação para inclusão; Compartilhando o respeito). Esses sentidos apontaram para o fato de considerar que as instituições de ensino, em sua maioria, não estão preparadas para o acolhimento, pela dificuldade de encontrar estratégias necessárias que consigam, além de ofertar o acesso, garantir a permanência dos estudantes e auxiliá-los a desenvolver suas habilidades e progresso na aprendizagem, além de destacar o quanto que todas as representações vivenciadas durante a trajetória escolar e interação com o meio social são capazes de garantir uma relação afetiva que se torna crucial para o

avanço ou para a paralisação do sujeito perante suas conquistas.

#### 4.1 A CONSTITUIÇÃO DE SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PERCURSO ESCOLAR

No que se refere aos desafios da inclusão e os significados, do que encontramos nas falas dos entrevistados, devemos considerar que 9 dos 10 participantes, ressaltaram que há uma preocupação excessiva para as pessoas com deficiência no meio em que estão inseridos. No entanto, partindo das percepções de cada sujeito, debruçaremos nossas análises em elementos relevantes, contribuintes para o desvelamento da trajetória dos participantes da pesquisa. Em um primeiro momento de discussões e resultados apresentaremos as *Barreiras Estruturais* dos espaços sociais e as dificuldades que os sujeitos encontram no espaço para se locomoverem e sentirem pertencentes aos espaços.

Posteriormente, as análises discorrem nas *Barreiras político-pedagógicas* e as discussões a respeito do quanto que o meio e a organização para atender a demanda são essenciais para que a inclusão realmente aconteça. Por fim, para fecharmos a discussão da categoria de significado, a discussão recai sobre as *Barreiras ético-relacionais*, ressaltando sobre a importância das relações sociais para auxiliar nos avanços dos alunos e como essas barreiras relacionais podem potencializar ou paralisar o sujeito, tal como a integração e inclusão podem garantir a inclusão no mercado de trabalho.

Com base nas respostas construídas durante a entrevista, é notório que para os entrevistados, há muitas *barreiras estruturais* para que possam ter o direito de ir e vir. Nas indagações dos participantes, restou claro que os acessos precisam ser livres, facilitadores e favoráveis para a circulação dos sujeitos que são impossibilitados de transitar na esfera. Na fala de uma das participantes, chamada de Helen, fica evidente que ela mudaria o espaço de maior acesso e que tem sido mais dificultoso para sua locomoção. Diante das suas vivências ela afirma que:

Mudaria no quesito acessibilidade, principalmente, na UNIFAL que para mim, ainda é uma Universidade bastante inacessível. Hoje em dia, ao se pensar em acessibilidade, as pessoas muitas vezes se voltam apenas aos cadeirantes e acabam por esquecer das barreiras que impedem às pessoas com mobilidade reduzida. Digo isso, por que, felizmente, sou uma pessoa que pode caminhar livremente, mas sofro bastante com as limitações arquitetônicas do

direito de ir e vir. Pessoas com mobilidade reduzida caminham, mas podem ter limitações de equilíbrio, cair com mais facilidade, ter dificuldade com morros, degraus, piso irregular, falta de rampas e corrimãos e/ou rampas irregulares, como ocorre aqui na Universidade. (Helen)

Em seu discurso, Helen demonstrou indignação pela dificuldade de acessibilidade no espaço educacional, que ainda faz parte de suas vivências diárias, pelas barreiras arquitetônicas e facilitadoras para o acesso dos estudantes. Esse lugar em sua concepção está longe de ser acessível, pois não apresenta em seus andares rampas, corrimãos e degraus mais acessíveis. Nesse sentido, se observarmos a fala de Helen e pensarmos em ambientes inclusivos, destacamos a necessidade de refletir sobre o quanto podemos pensar em inclusão quando a própria possibilidade de locomoção e as barreiras físicas existentes que necessitam garantir o direito de ir e vir dos sujeitos parecem delimitadas aos espaços que outros definem, independente das necessidades de cada sujeito com deficiência.

Esse fato indica uma condição que precisa ser assistida, uma vez que, segundo o previsto no Decreto n. 5.296/2004, que regulamenta a Lei n. 10.048/2000, que dá a prioridade ao atendimento das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, em seu art. 8º, inciso IX, indica que os espaços, subtendidos como desenho universal, necessitam “atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade”.

Quando os participantes foram questionados sobre o percurso que os estudantes teriam vivenciado até nos dias atuais, enfatizando os espaços educacionais, se houvesse possibilidade de mudar algo, as respostas se igualaram ao responderem que sim, mudariam a acessibilidade nos espaços em que frequentaram durante seus processos de escolarização, por considerarem as escolas inacessíveis. Os entrevistados demonstraram, por meio de suas reações e respostas, que acessibilidade é, sem dúvida, um fator condicionante para inclusão social e que, infelizmente, observando e analisando os dados, é notório que o que está faltando nas escolas são adaptações e construções de barreiras arquitetônicas que permitam a locomoção dos sujeitos. Essa indagação pode ser observada na fala de Felipe e Hellen quando ressaltam a falta que acessibilidade faz para o desenvolvimento deles.

Por conta da minha deficiência e eu ter que usar cadeira de rodas, eu sinto que acessibilidade é um ponto importante de se destacar, porque quem utiliza cadeira de rodas e consegue se locomover com ela, precisa de ter um local adaptado para poder não ter problemas na sua locomoção. (Felipe)

Acredito que o único ponto negativo das universidades é ainda a acessibilidade. (Helen)

Por diversas vezes, foram observadas insatisfações no que se refere à falta de acessibilidade e o quanto é essencial para que os sujeitos se sintam parte do lugar em que frequentam. Para Felipe e Helen os desafios que seguem frente ao cenário educacional e, de acordo com suas falas, dizem respeito ao quanto são indispensáveis as transformações nos locais para que uma pessoa com deficiência possa se locomover e ser incluída com segurança. Diante dessas afirmações e nas expressões de angústias e medos presentes nos gestos dos sujeitos, salientamos os pontos negativos e desagradáveis que a falta de acessibilidade ocasiona frente àqueles que apresentam limitações e dificuldades para se sentirem incluídos no local que não se preocupa com as necessidades do outro, ou até mesmo que não é acessível.

Em todas as esferas o destaque se deu sobre a acessibilidade, nas instituições públicas e privadas, nos espaços sociais e que, muitas vezes, tem encontrado dificuldades de garantir os direitos dos cidadãos, sejam estes deficientes físicos ou não. Por isso, é essencial que ocorra alguma mudança que consiga “encontrar um lugar próprio de construção, de algo novo que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão” (KRAWCZYK, 2009, p. 35).

Esse desabafo voltado a falta de adaptações encontramos, também, nas palavras de Miguel, o qual foi enfático ao destacar que:

[...] se fosse olhar para as deficiências físicas, muitas coisas precisam mudar, muitas escolas não têm acessibilidade nenhuma, os alunos que precisam se adequarem aos espaços para conseguirem ter acesso à educação, isso é outro ponto que precisa ser cobrado e que precisa ter respostas urgentes nas escolas”. (Miguel)

Ao analisar a declaração do participante, nota-se que há uma indagação sobre a dificuldade dos estudantes para que consigam ter acesso à educação, e que as escolas precisam se atentar para esse grito de socorro que vem daqueles que passam todos os dias por essas situações de descaso, de pura integração, em que os sujeitos são postos em um ambiente que não apresenta estrutura física para uma

acolhida e uma inclusão significativa. Pensando nessa situação e nas dificuldades frequentes explícitas nos espaços educacionais, enfatizamos como podemos pensar em inclusão quando ainda esperamos que os sujeitos com especificidades é que devem se adequar aos contextos e situações sociais.

Sabe-se que as pessoas com deficiência quebraram paradigmas postos pela sociedade, todavia, o significado da deficiência no cenário educacional ainda é alinhado à caracterização biológica do estudante, e não à social. Assim, impossibilita o estudante de realizar suas funções, não assegurando a oportunidade de desenvolvimento junto ao meio social em que vive, deixando a desejar para uma qualidade do ensino e aprendizagem e, ainda, todas e quaisquer particularidades psicológicas existentes no sujeito com deficiência “têm a base não só no núcleo biológico, e sim no social” (VYGOTSKY, 1989, p. 58).

Frente a isso, observamos que os estudantes, ao serem excluídos dos espaços sociais ou até mesmo das instituições de ensino, estão de uma maneira indireta sendo excluídos das relações e possibilidades de desenvolvimentos, sendo de alguma maneira discriminados e desrespeitados em seus direitos. Sendo assim, é válido ressaltar que ao garantir acessibilidade ao sujeito, adaptando e equiparando as limitações que o cercam, é permitido que seus direitos sejam igualados e consigam trocar experiências.

Com isso, fica possível entender nas falas apresentadas o sentimento que os participantes apresentam ao salientarem que querem mudança. Em quase todas as entrevistas o que mais se ouviu foi em relação às alterações necessárias às escolas, principalmente no que diz respeito à acessibilidade. O que pode ser evidenciado na fala de Enzo abaixo.

Mudaria acessibilidade na minha escola, pois eu tinha dificuldade de acesso nas salas, o ensino médio era no segundo andar e por não ter acessibilidade dificultava minha chegada até lá no segundo andar. A biblioteca era no segundo andar, então passei a frequentar muito pouco aquele espaço, ou até mesmo parar de frequentar, porque não tinha como. (Enzo)

A declaração do participante ao se referir à escola privada onde concluiu seus estudos no Ensino Médio deixa claro que, mesmo em espaços privados, com condições de uma estrutura totalmente adaptada e acessível, com recursos e alternativas efetivas para fazer valer a inclusão, encontram dificuldades para garantir os direitos das pessoas com deficiência, tornando-se essa realidade distanciada da

concepção idealizada inclusiva. O grande foco que ilustra e é ressaltado durante todo estudo e análises das informações refere-se à diferenciação entre as redes de ensino particular e privada, em relação ao contexto educacional no Brasil, em se tratando de políticas inclusivas, pois apresentam mais aproximações do que distanciamentos quando nos referimos ao debate da acessibilidade.

Para Zluhan e Raitz (2014) ao depararmos com situações claras e se considerarmos a escola o espelho da sociedade com muitas contradições e dilemas, podemos, sim, afirmar que seja no espaço educacional ou em outro espaço que há possibilidade de relações sociais as pessoas estão longe de alcançarem sua cidadania e acabam “convivendo diariamente com a violação dos seus direitos humanos” (ZLUHAN E RAITZ, 2014, p. 11) Assim, como pode ser evidenciado a seguir na fala de Felipe que indagou um ponto negativo para sua inclusão durante sua trajetória. Para o participante o maior destaque

[...] é a falta de, pelo menos até a minha formação no ensino médio, foi a falta de interesse do governo federal, estadual, municipal de fazer as adaptações nas escolas já desde o começo, ou então, buscar melhorar isso com uma agilidade, seria necessário para o caso. (Felipe)

Embora muitas declarações tenham apontado a urgência nas condições de acessibilidades, mesmo reconhecendo que é um fator importante para que a efetivação da inclusão seja reconhecida e a garantia de acesso realizada, todavia, na fala de Helen, é destacado o quanto esse descaso quanto à acessibilidade não a impediu de chegar a algum lugar e mostrar para muitos que não acreditavam que enxergavam, mas não conseguiam ver um potencial e, mesmo que seus direitos fossem interrompidos, esse detalhe a fez querer avançar e alcançar seu objetivo. Nessa direção, ela não nega as suas dificuldades, mas garante que conseguiu, independentemente da sua trajetória, experiências, dificuldades, barreiras, inacessibilidade, falta de adaptações, seus direitos negados e uma organização que favorecesse seu desenvolvimento, continuar e progredir em suas metas.

Dessa forma, ainda que sejam persistentes os desafios postos para que as pessoas com deficiência possam se desenvolver, seja pela acessibilidade ou por situações excludentes, Silva (2014) salienta que, embora ocorram articulações desfavoráveis ao desenvolvimento dos sujeitos, a realidade dos estudantes deve se atrelar para que os inseridos nesse espaço se organizem para que progridam e alcancem o futuro que almejem.

No entanto, o sujeito somente pode ser considerado incluído no meio em que está inserido se conseguir ultrapassar as barreiras que o impedem de prosseguir. Entendemos que as características evidenciam o quanto que a sociedade e as instituições de ensino precisam, o mais rápido possível, implantar adaptações e limitações para o livre acesso e garantir o direito de ir e vir dos indivíduos, tal como reconhecer e incluir as pessoas com deficiência, sem olharem para fatores biológicos, que ao ver do homem o impedem de fazer alguma atividade, mas olhar para o sujeito como alguém que tem capacidade e potencialidades para se destacar e apresentar bons resultados no meio social em que vive, não pelo fato de ser diferente, e sim pelo fato de ter direitos.

Em face dessa realidade, as esferas precisam repensar seus locais sociais, transformando, adequando e adaptando para que todos possam, por meio da socialização e comunicação com o outro, sentirem-se pertencentes, sem que haja sentimento de inferioridade, e que juntos possam alcançar o desenvolvimento almejado. Neste sentido, as escolas e demais espaços que permitem a troca com o outro precisam, urgentemente, reconhecerem que se faz necessário um olhar e disponibilidade para facilitar o progresso de todos, permeando estratégias que garantam uma aprendizagem significativa, possibilitando às potencialidades se destacarem e aos sujeitos se encontrarem nos espaços em que estão incluídos “pela consideração social, pela equilíbrio da vida psíquica e harmonia da vida social como uma tendência que acontece em todos os indivíduos (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1099).

Essa reflexão está clara na fala abaixo de Miguel, quando ele desabafa sobre a inclusão no meio social. Ao ser questionado sobre a sua opinião em relação à inclusão dos alunos na rede regular de ensino, em suas expressões, ficou claro um certo incômodo a essa pergunta e indagou rapidamente que,

[...] sem dúvidas nenhuma, eles precisam ser incluídos, eles precisam estar nesse espaço. Além de terem direitos é um espaço propício para o desenvolvimento, para o relacionar com o outro, esse relacionar que traz benefícios para os alunos, benefícios no sentido de sentirem como parte de um meio, se sentirem alguém capaz de alcançar seus objetivos e mostrar que tem potencialidades a serem destacadas. Eu como autista, e defensor dos autistas defendo que é necessário esse espaço, esse momento que a escola regular propicia. Não tem o porquê deixar por exemplo, os autistas todos juntos em uma única sala de educação especial, precisa estar no meio de vários outros alunos, que sejam diferentes para atingirem o desenvolvimento. (Miguel)

Na observação e interpretação direta da fala do participante, fica evidente o quanto o espaço social e as escolas regulares são vistas e enxergadas como um espaço favorável para o avanço e a concepção do sujeito. Posto isso, lembramos de Aguiar (2012) ao salientar que a educação é, além de transformação e desenvolvimento do homem, um processo educacional que permite ao sujeito que apresenta singularidades e particularidades seja capaz de apropriar-se da historicidade produzida pelo outro, favorecendo suas relações e se permitindo transformar na e pela troca de suas experiências com o meio.

É por meio da transformação escolar, adaptações e interações com trocas de experiências que há possibilidades de desenvolvimentos capazes de imersão do sujeito no meio social como um indivíduo crítico, que tem desafios e obstáculos e se tornam cada vez mais capacitados para superar as barreiras que lhes são ofertadas em espaços exclusivos. As atitudes de adaptações frente as necessidades dos sujeitos permitem que os sujeitos diminuam os sentimentos de inferioridade e percebam sua capacidade de progredir frente ao cenário desmotivador e enfrente as condições que lhes são ofertadas diariamente, exercendo suas funções almejadas e motivando suas ações e interações, fortalecendo seu desenvolvimento. Para Dainez e Smolka (2014, p. 1097) é por meio de “uma ação que torna possíveis novas formas de participação da pessoa na sociedade. Por meio dessa discussão, aborda o problema da educação da criança com deficiência e as possibilidades de seu desenvolvimento como responsabilidade do meio social”.

Desse modo, podemos enfatizar que, ao longo deste estudo, vários foram os fatores que se destacaram e que demonstraram que há uma necessidade urgente de superar os desafios da exclusão, sobretudo, mesmo compreendendo que a legislação tem avançado, que as condições de acesso têm aumentado e que o tema tem estado em destaque nas pesquisas atuais, além das acessibilidades, adaptações e limitações que os sujeitos têm enfrentado no dia a dia, há aspectos que precisam ofertar novas formas de inclusão, além das barreiras estruturais, ainda existem barreiras político-pedagógicas que precisam se configurar para propiciar um avanço no progresso do outro, potencializando novos sentidos de enfrentamento no cotidiano e nas realidades sociais.

Ao pensar nas *barreiras político-pedagógicas*, nada mais é que remeter ao local que forma cidadãos e auxiliam para que cada sujeito, seja com deficiência ou não, possa construir junto com o meio em que está inserido sua forma de pensar,

agir e interagir com o outro, seja criativo, possua sua autonomia e garanta sucesso em seu desempenho e potencialidades para a resolução das dificuldades diárias, quebrando todos os tipos de estereótipos e preconceitos presentes na trajetória e realidade vivenciadas pelas pessoas com deficiência.

Um dos pontos que é considerado um ato de exclusão diz respeito à formação e capacitação adequada para inclusão de todas as deficiências, pelo fato de que perpassa por todas as contradições e dilemas decorrentes durante o desenvolvimento do aluno. A formação e a capacitação voltada para a inclusão minimizariam os fracassos escolares por serem consideradas peças essenciais para a aprendizagem da pessoa com deficiência.

Leone e Leite (2011) destacam que os conhecimentos e competências que durante os anos iniciais da formação são construídos e buscados com intensidade precisam ser revistos e reconstruídos ao longo de toda a carreira, para que o professor seja promovido profissionalmente e ocorra a ampliação do seu conceito em relação à formação necessária para trabalhar com seus alunos, tal como a continuidade da formação possibilita uma aprendizagem significativa para o professor contribuir, de maneira fundamental, para o progresso do estudante.

Ainda segundo Leone e Leite (2011), a ausência de uma formação que realmente seja efetiva para atender as diversidades encontradas em sala de aula, após a inserção nos espaços escolares, constitui como uma lacuna entre a teoria e a prática, isto é, aquilo que se aprendeu na academia defronta com a realidade ofertada, o que acaba impossibilitando uma capacidade real de atender as particularidades de cada sujeito.

Cabe ainda destacar que os professores apresentam dificuldades para trabalhar com inclusão, dado que pôde ser evidenciado em um estudo realizado por Araujo e Gomes (2016) voltado para docentes da rede pública, no qual uma grande parte dos professores enfatizaram o quanto os professores não estão preparados para atuar com a inclusão no seu dia a dia; talvez pela falta de apoio, recursos ou até mesmo por sentirem falta de uma formação que os respaldaria em sua prática. Assim, essa falta de suporte acaba refletindo nos sujeitos que são amparados pelas leis de estarem incluídos nos espaços regulares de ensino.

Nesse sentido, durante a entrevista e nos questionamentos sobre a temática, Miguel e Helen afirmam em seus relatos da importância de uma formação voltada para inclusão, para que possam sentir parte do espaço, eles enfatizam que

[...] as escolas precisam de pessoas especializadas e que sejam capazes de ajudar os autistas a serem incluídos nesse processo. As escolas têm falhado nesse sentido, tem colocados os autistas e não adequando os espaços pra eles e falta a capacitação dos professores auxiliares. (Miguel)

Acho que nós precisamos discutir a inclusão educacional. Colocar o aluno na sala não adianta, tem que tornar os alunos capazes de alguma maneira de acompanhar todo o resto da turma, independente da sua deficiência, pois é direito garantido pelas leis de estar incluído alí. (Helen)

Nas palavras de Helen e Miguel uma educação que almeja contribuir com o processo positivo de aprendizagem do indivíduo garante uma efetiva inclusão, sem limitações e barreiras que impeçam o progresso. Para isso, segundo os entrevistados, as escolas precisam se atentarem para esses detalhes que garantem a inclusão de fato e com especialistas e toda adequação para garantir a permanência do indivíduo até o fim de sua trajetória educacional, auxiliando para que consiga acompanhar os demais da sua turma e mediando em seu desenvolvimento, garantindo as ferramentas necessárias para que potencialize suas ações diárias.

Nessa perspectiva, de reconhecimento da necessidade de uma formação voltada para suprir as necessidades dos alunos nos espaços institucionais e pensar na formação docente como um dos fatores primordiais para fazer valer a inclusão, Leone e Leite (2011, p. 255) destacam que “compete às instituições de formação docente, de nível superior, coloca-se a necessidade de construir um projeto institucional, no qual sejam previstas ações voltadas à inserção profissional dos professores na docência”.

Além de proporcionar profissionais com formação e capacitação, temos outro ponto importante que auxilia na inclusão e que foi destacado muitas vezes durante as entrevistas, que diz respeito à necessidade de toda a equipe escolar apresentar conhecimentos pedagógicos para atender a sua clientela. Uma vez que é indispensável pensarmos que um bom professor que muda suas atitudes e garante igualdade nas aprendizagens se destaca por demonstrar que sua concepção de ensino visa além das ações voltadas para o desenvolvimento coletivo: uma prática voltada para incentivar e transformar o espaço em que está para atender as especificidade de cada sujeito, compreendendo que cada um tem seu tempo de aprender e é seu papel como educador voltar os olhos para as potencialidades de

cada um e mudar a maneira de ensinar, centrando nas formas adequadas para auxiliar no desenvolvimento de cada um.

Quando o estudante se depara com profissionais capacitados e que conseguem, de forma segura, facilitar a aprendizagem do aluno, ofertando condições adequadas durante o processo, que reconhecem a trajetória deste e garantem o acesso e permanência, impulsionam positivamente o sujeito em seu objetivo. Como ocorreu no caso de Helen que obteve sucesso em seu percurso, uma vez que garante em sua fala que:

No campo pedagógico, não mudaria nada, talvez, por não ter nenhuma condição que pudesse dificultar ou limitar o meu aprendizado e me fizesse refletir sobre isso, já que a minha deficiência, a despeito do que discorri sobre acessibilidade, em nada prejudicou o meu acesso à educação. (Helen)

Apesar das várias dificuldades que já foram discutidas dos alunos que apresentam deficiência, há um impedimento maior que necessita ser superado, a fala de Helen demonstra que sua trajetória e sua aceitação muito contribuíram para seu desenvolvimento, ainda, reforça que sua deficiência física não afetou em nenhum momento seu acesso à educação. Embora tenha percebido essa condição de avanço que teve em seus estudos, reconhece o quanto é preciso discutir possibilidades que possam colaborar para melhorar cada vez mais a educação, pois, para ela, muitas vezes, outros estudantes não têm as condições necessárias e acabam passando por dificuldades que impossibilitam o desenvolvimento dos sujeitos, pois não são compreendidos em suas limitações que a barreira está no físico e não no cognitivo do sujeito. Vygotsky (1991) já criticava em seus estudos que as intervenções educacionais focalizam em processos psicológicos ao invés de focar nas capacidades cognitivas dos sujeitos. No entanto cabe ao professor, diante de todo seu conhecimento pedagógico, encontrar mecanismos necessários que facilitam esse progresso.

Assim, como a fala sobre formação e conhecimentos pedagógicos é fundamental para que a inclusão ocorra, existem outros pontos que merecem uma reflexão, como é o caso da organização escolar, as falas, em sua maioria das vezes, refletem a exclusão presenciada, os estereótipos que estão cada vez mais presentes nas instituições de ensino. Há pontos que não têm sido positivos para potencializar os processos de desenvolvimento dos estudantes, como por exemplo relação entre a escola e família, o uso de materiais pedagógicos facilitadores para o progresso do

sujeito, interação entre os pares, todos esses pontos são fundamentais para as diversidades e, quando não executados, acabam impedindo o avanço no desenvolvimento do sujeito pela negação dos significados culturais.

Além do que, há fatores significativos no meio social, como o desamparo e isolamento, que reforçam cada vez mais esses sentimentos e acabam apenas olhando para os aspectos negativos sem ao menos se preocupar com as capacidades que podem ser alcançadas, como evidenciado no seguinte relato:

Acho importante e necessário que a gente saiba dar oportunidades e chances para as pessoas que tem capacidade de entrar em uma escola regular, néh? Porque eu acho que muita gente acaba se resumindo que seja negativo, mas resumindo às escolas especiais. E dando essas oportunidades nós nos sentimos um pouco parte da sociedade. (Dérick)

Observou-se que que o aluno Dérick, por mais que tenha conseguido alcançar o curso que tanto almejou, ainda assim, apresenta relatos que ressaltam o incômodo de ser tratado durante sua trajetória como alguém que precisa relutar e o tempo todo mostrar à sociedade que tem capacidade para se desenvolver e que sua deficiência não o impede de entrar no ensino regular, e ainda salientam a importância em adquirir oportunidades para que o indivíduo possa conseguir provar sua capacidade, mesmo com os desafios e barreiras postas e que dificultam seu desempenho nas atividades cotidianas. O que nos chama atenção é sobre a questão de que, se voltarmos a análise para a sociedade, percebemos que a falta dessas oportunidades tem dificultado o acesso e a permanência das pessoas com deficiência.

Essa fala nos remete à reflexão do quanto está distante a inclusão e o quanto essa temática tem sido sensível para aqueles que sabem de suas capacidades e que somente precisam de uma oportunidade. Esse relato confirma que a exclusão, ainda, é resistente na sociedade por faltar uma articulação entre as políticas vigentes e as ações ligadas às escolas regulares. Uma evidência constatada nessa fala são os conceitos formados que já têm uma forte marca na sociedade, em relação à forma como as pessoas com deficiência acreditam que são vistas no meio social em que estão inseridas.

Silva (2006) expressa essa particularidade ao enfatizar que as pessoas com deficiência, muitas vezes, têm negado suas possibilidades e atuações, e por deparar com estereótipos acabam aceitando as condições que lhes são postas, reforçando

na maioria dos casos apenas aquilo que é negativo, podendo ser por acreditarem e por diversas vezes terem experimentados situações em que sua deficiência acaba marcando algo que está fora dos padrões sociais.

Para tanto, evidencia-se uma contradição, diríamos até um dilema, entre o debate sobre a importância da inclusão e as propostas que as legislações debatem para assegurar o direito de todos, principalmente no que se refere a assuntos relacionados à formação e capacitação dos professores para atuarem na inclusão, aos conhecimentos pedagógicos e as propostas de como as escolas têm sido organizadas para potencializar o progresso dos estudantes diante das diversidades. No entanto, para que os espaços estejam estruturalmente adequados para receber todos os estudantes, é preciso ofertar, além das barreiras arquitetônicas, acesso, permanência, qualidade de ensino e relações sociais que impulsionem positivamente o desenvolvimento do sujeito, ofertar barreiras ético-relacionais que reforçam cada vez mais o direito de ir e vir de todos independente da deficiência ou dificuldade de inserção.

Entendemos que as *barreiras ético-relacionais* existentes entre o estudante e o professor tem um peso primordial para que possam ser afetados negativamente. Ao permitir que as barreiras sejam colocadas, o estudante não consegue transformar a si e nem se permitir ser transformado pela cultura que vem do outro, o que dificultaria um relacionamento em que ambos pudessem ser os autores na construção do conhecimento. Pensando nisso, há uma preocupação importante, que é considerar que as barreiras impostas frente ao estudante e professor sejam pensadas de uma maneira que valorize as relações e como essas relações conseguem modificar-se, ou seja, construir pontes que se tornam capazes de contribuir com as relações formadas pelo sujeito e o meio em sua volta.

Um ponto relevante que precisa ser superado foca na presença de preconceito. Esse conceito é fortemente estereotipado na sociedade. Embora a inclusão tenha avançado nos últimos anos, ainda é necessário que o debate da exclusão faça com que o meio social impeça que os indivíduos notem sua deficiência e se sintam inferiores, com menos oportunidades de igualdade e incapazes de demonstrar suas potencialidades. Como pode ser afirmado nas palavras da entrevistada abaixo:

Falo que não foi fácil. Eu não tinha as mesmas oportunidades que os meus colegas tinham, eu não tinha acesso a praticamente nada na

escola, os espaços dentro da escola me impediam de ter um bom desenvolvimento nas atividades diárias, eles tentavam me colocar nos espaços, mas eu não era incluída, isso na época em que eu tinha uns 8 – 9 anos. Quando maior, já não era tão pesado, eu já não importava com minhas limitações e não importava com o julgamento das pessoas, eu vivia fazendo o que eu queria. (Clarice)

Nota-se, claramente, na resposta da participante Clarice sua indignação de alguém que não se sentiu incluída e que sente as marcas da exclusão experimentada durante sua trajetória e falta de oportunidade para se desenvolver nos espaços em que esteve inserida, o que foi decisivo para seu fracasso escolar na infância e de como seu desenvolvimento foi impedido e suas capacidades não foram levadas em consideração. Pensando em toda indagação de Clarice e diante de seus relatos, certificamos que o mais rápido possível as estruturas institucionais, as legislações e “toda sociedade precisa repensar seus conceitos para reconhecer as potencialidades de cada indivíduo” (GARCIA; DINIZ; MARTINS, 2016, p. 1003).

Há outras formas de exclusão que podem ser sentidas, porém, ainda estão veladas diante de situações que foram ressignificadas e, a partir de então, o indivíduo não sentiu que suas capacidades fossem impedidas de serem reconhecidas. Como pode ser observado no relato abaixo.

Na fala de Felipe há uma contradição inerente com relação ao preconceito evidenciada nos espaços regulares. O estudante afirma a ótima receptividade de professores e alunos e o reconhecimento das ajudas recebidas nas escolas, porém, no início de sua resposta afirma que “não encontrei muito” (grifo nosso). Como se observa na fala grifada, há aspectos significativos experimentados durante a trajetória escolar que de alguma forma resultaram em sentidos ressignificados e que influenciaram positivamente para seu desenvolvimento e convívio “inclusivo” no espaço e nas relações humanas. Até mesmo porque acreditamos que a educação e a interação direta com o outro é uma das primeiras experiências que são vivenciadas pelo sujeito e essa relação com o outro acaba fazendo o indivíduo enxergar que sua deficiência não o difere em suas relações, pois dependerá desse meio e o respeito mútuo para que os sujeitos com deficiência avancem em seus objetivos.

Nesse caso, cabe ao próprio sujeito perceber suas contradições e a naturalidade de sua deficiência frente a um cenário que, segundo Silva (2006), permite que lhe sejam retiradas todas as possibilidades de se constituir-se como

sujeito. Assim, o estranhamento causado pela deficiência “que tornam natural a sua condição de “pessoa deficiente” e, como tal, sem necessidades cognitivas, de interações sociais ou de aprendizagem” (SILVA, 2006, p. 429).

Esses desafios da exclusão, que estão marcados fortemente na sociedade e que estimulam o preconceito, são fatores que requerem uma atenção maior e que, de alguma forma, são potenciais geradores de inferiorização daqueles que por algum motivo se sentem excluídos, ou seja, estão postos cada vez mais à margem da sociedade. Além do preconceito, também temos pontos como o de integração e inclusão, que reforçam a contradição da realidade social.

Nesse sentido, podemos salientar outro aspecto relevante, que no que concerne às limitações e realidades postas frente aos sujeitos nos leva a um pensamento que os conceito de integração e inclusão estão caminhando na mesma direção, pelo fato de compreender que os sujeitos que deveriam ser incluídos, relacionando-se e adquirindo vivências reais que lhes permitam ressignificar suas ações, desenvolver-se positivamente, pela interação com o outro, sendo o autor na construção da sua história e na história da humanidade, acabam sendo integrados no espaço de formação. Desse modo, acaba sem a oportunidade de demonstrar suas capacidades e poderem enxergar que apenas estão sendo integrados em um espaço que não reconhece suas potencialidades, o que acaba se tornando uma contradição entre a realidade vivenciada e a idealizada.

Diante desse fator, podemos enfatizar que a integração e inclusão estão em uma mesma direção, essa afirmativa pode ser considerada ao ser relacionado a esse conceito idealizado que é o modelo atual de organização do sistema, falando no sentido de ser um modelo tradicional, resultando numa comparação. Porém, a forma de inserção, mesmo que tenham muitos significados semelhantes, remete à ideia de diferente. Teoricamente, segundo Mantoan (2003), integrar refere-se a inserir o sujeito nos espaços comuns, “mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes” (MANTOAN, 2003, p. 15).

O processo de integração, segundo Mantoan (2003), impede que o estudante, ao ser inserido na escola, seja na classe regular ou de educação especial, dentro de uma estrutura educacional, depare-se com serviços educacionais segregados, fazendo uma seleção prévia do sujeito. Isto é, a escola não apresenta modificações,

o sujeito que precisa adaptar-se às condições da escola.

Por outro lado, a inclusão perpassa a integração, organiza todo o sistema educacional e considera a necessidade de todos os alunos, sem ao menos deixar alguém de fora. Sua intenção é melhorar a qualidade das escolas, atingindo todos os alunos, quebrando as barreiras que impedem o sucesso escolar. Essa concepção de integração e inclusão para as pessoas com deficiência tem sido uma expectativa esperada para que tudo ocorra de forma positiva. Observa-se a fala de Helen, a respeito da questão sobre inserção dos alunos nas escolas regulares,

[...] eu acredito, que é necessário o aluno ser inserido nos espaços regulares, para se relacionar e trocar experiências adquiridas pela cultura, até mesmo por ser direito e para o desenvolvimento de cada um, pois tenho certeza que a inclusão e integração das pessoas portadoras de deficiência em todos os meios sociais ocorrerão naturalmente. (Helen)

Ao depararmos com a fala de Helen, notamos que, embora a entrevistada acredite na possibilidade de que o desenvolvimento ocorre pela participação efetiva e contato direto com o outro, pela cultura e troca de experiências, ainda há explicações que nos levam à reflexão sobre uma integração e inclusão, no sentido de compreendermos que não está ocorrendo no espaço social e que contradiz a legislação. Ao indagar que a integração e inclusão ocorrerão naturalmente, reforça a ideia que ainda não está acontecendo o ajuste, que legalmente seria um direito de “todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p. 6). Sendo assim, a naturalização que vem acontecendo dos fatos, em relação à falta de condições para a inclusão, propicia a paralisação do desenvolvimento do sujeito, não somente no espaço escolar, mas em várias outras áreas de atuação.

Outro espaço que paralisa o desenvolvimento do sujeito está ligado aos desafios no mercado de trabalho, embora a legislação garanta vagas nas empresas, o mercado de trabalho em si não está adequado para receber as pessoas com deficiência e isso é sentido por eles: 90% dos entrevistados manifestaram que no âmbito profissional acabam por sua vez encontrando desafios que os colocam em situação de desvantagem, como agilidades para resolução das tarefas diárias. A fala destacada de Helen representa os maiores empasses que podem ser encontrados pelos sujeitos que atuam ou que disputam vagas para o mercado. Para ela

o mercado de trabalho ainda não se adequou à situação e ainda procura deficientes que se adequem aos interesses da empresa. Por

não ter estudado melhor a Medida Provisória a que se refere, não sei dizer precisamente seus impactos positivos e negativos quanto à educação e trabalho da pessoa com deficiência. Temos ainda um longo caminho a percorrer para promoção de efetivas contribuições no âmbito social e não apenas cumprir metas exigidas pela legislação, de forma que a inclusão das pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho ocorra naturalmente, e as pessoas, portadoras de deficiência ou não, estejam incluídas no meio laboral não por suas características pessoais, mas pelo seu real potencial e pela contribuição gerada pelo seu trabalho. (Helen)

Da mesma maneira Enzo ressalta que as vagas que são disponibilizadas e garantem o acesso da pessoa com deficiência no cotidiano do mercado de trabalho,

[...] está até previsto em lei isso, em relação ao trabalho dos deficientes não só empresas, mas em todos os tipos de estabelecimentos tem que ter uma porcentagem de deficiente na empresa e muitas das vezes a gente depara com locais que não tem isso, não segue essa lei e espero que com essa medida aconteça. Eu conheço alguns deficientes que estão sempre procurando empregos e não conseguem achar. (Enzo)

Ao observar a indagação de Enzo e Helen, podemos compreender que os dois participantes são enfáticos ao destacarem que a legislação, embora muito bem desenvolvida com relação à inclusão, mesmo assim, existem pontos relevantes que precisam ser repensado, a MP que vem em destaque nos últimos anos tem o foco no mercado de trabalho e no aumento da mão-de-obra, porém, para as pessoas com deficiência, há um grande caminho a ser percorrido até que as vagas sejam realmente concluídas, uma vez que as “oportunidades de acesso ao trabalho das pessoas com deficiência ocorrem de forma lenta” (TOLDRÁ *et al.*, 2010, p. 159).

Vistos as escolas, os professores e, principalmente, o espaço que mais tem sido destaque: o mercado de trabalho, não estão preparados para incluir a demanda de pessoas com deficiência que estão chegando nesses espaços, e acabam excluindo os que são considerados fora dos padrões impostos pela sociedade, reforçando, cada vez mais, a desigualdade.

Para tanto, esses aspectos de significados apresentados no decorrer dessas categorias de pontos demonstram que os significados configurados pelos sujeitos durante sua trajetória estão fortemente marcados por uma realidade social distante de cada sujeito com deficiência e que para o sujeito sentir-se incluído e parte do meio precisa ressignificar e configurar novos sentidos individuais de superação e enfrentamentos sociais. Para compreensão da configuração de novos sentidos,

houve a necessidade de uma discussão com elementos voltados à configuração de novos sentidos, conforme a discussão a seguir.

#### 4.2 A CONFIGURAÇÃO DE SENTIDOS NA RELAÇÃO ESCOLA X TRABALHO

Não podemos desconsiderar que todos os elementos estruturais, relacionais e pedagógicos podem deixar marcas internalizadas nos sujeitos, pelas negligências nas adaptações, falta de acesso e condicionantes que garantam a inclusão. Os estudantes acabam sofrendo por necessitarem se adaptar com o espaço, enfrentarem um meio social que paralisa o desenvolvimento e impossibilita a inclusão sem deixar com que se sintam nas margens da sociedade.

Partindo das análises das falas dos sujeitos, focamos na compreensão dos sentidos configurados velados na trajetória dos participantes da pesquisa. Ao decorrer do texto apresentaremos sobre a *Inclusão marginal* e as formas de possibilidade para inclusão e igualdade de oportunidade que os sujeitos necessitam para que possam se sentirem parte do meio em que vivem.

Seguidamente, as análises refletem sobre as *Relações in/ex-clusivas* e a importância do envolvimento e interação do professor para que o sujeito possa superar a dicotomia entre exclusão e a inclusão para obter sucesso e garantir uma inclusão efetiva. Para finalizar a discussão da categoria de sentido a discussão perpassa pela discussão da categoria *Deficiente eficiente*, que apresenta uma discussão a respeito da forma de aceitação que o sujeito necessita para se desenvolver no espaço em que estiver incluído.

Assim, ao falarmos de *inclusão marginal*, destacamos como o sentimento de não-pertencimento bloqueia o desenvolvimento do sujeito, também podemos destacar que a valorização do estudante garante uma reação real que se houver possibilidade de inclusão escolar permite que ele se sinta como um sujeito no espaço em que se encontra e, acima de tudo, suas ações se tornam significativas ao ponto de contribuírem para o autorreconhecimento e a eliminação dos preconceitos e estereótipos que têm sido destaque no meio social. “Isto significa que a aprendizagem consciente se efetiva quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ocupam um lugar na sua vida real, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações” (ASBAHR, 2014, p. 271).

No entanto, o reconhecimento das diferenças não impede que possam alcançar o mesmo objetivo. Assim, é fundamental que os sujeitos sejam estimulados e sintam possibilidade de alcançarem os mesmos resultados, sem sentirem inferiores ou alguém que precisa se adaptar ao espaço. Essa indagação é encontrada na fala de Dérick que destaca sobre seu sentimento doloroso, *“realmente é sofrido ter que conviver em um espaço em que eu preciso me adaptar, não tenho reconhecimento, estímulo e nem acreditam na minha possibilidade de desenvolvimento”* (Derick).

Derick ressalta esse sofrimento de ter que se adaptar e criar formas para se incluir. No momento da conversa suas expressões e gestos demonstraram que essas atitudes sempre que presencia alguma situação ou é tema de discussão o deixa incomodado, apreensivo e que constantemente se irrita por não ter suas necessidades priorizadas. Em sua fala, além das diversas expressões negativas durante nosso diálogo, expôs o quanto se indigna com essas situações. Sobre essa fala voltamos a destacar que incluir é ofertar o direito de oportunidades a todos para se desenvolverem em seus espaços de atuações, o que não está sendo oferecido na compreensão dos participantes, conforme pode ser evidenciado ao analisarmos suas falas.

Portanto, não basta acolher e dar o direito de acesso, se não reconhece, estimula e acredita na possibilidade efetiva da inclusão e não se viabiliza a permanência. Da mesma forma, ao adentrar nesses espaços e instituições, o indivíduo necessita sentir-se parte do espaço, com apoio e reconhecimento geral de seus direitos, até mesmo por compreendermos que, para que realmente aconteça e efetive a participação de “todos”, faz-se necessário que o processo de inclusão seja compreendido “de forma ampla. Sendo assim, para que ocorra a inclusão são necessários esforços conjuntos e participação da sociedade civil” (MAZZOTTA *et al.*, 2007, p. 76).

Embora tenha avançado e exista uma garantia na legislação em relação à acessibilidade, mesmo assim, há insuficiência para aqueles que estiveram - ou até mesmo para os que estão no ambiente escolar diariamente, como confirma a declaração de Clarice:

[...] Na escola que estudei, eu mudaria a acessibilidade, não era muito acessível, principalmente, para mim que não conseguia transitar com facilidade dentro da escola. Acredito que as instituições devem ter avançado um pouco, as leis têm garantido

essas mudanças, mas na minha época não tinha isso de garantia das leis não, as pessoas com deficiências tinham que se virar e se manter no meio das pessoas se quisessem fazer algo de importante, porque para as pessoas era tanto faz, não tinha importância se eu como deficiente estivesse em um lugar ou não. Era melhor se eu não estivesse. (Clarice)

Nesse sentido, podemos compreender na fala da participante que houve um avanço significativo para as pessoas com deficiência nos dias atuais, por mais que seja escasso o acesso nos lugares públicos, ainda assim, tem se tornado prioridade, diferentemente da sua época como estudante, que era precária. Dessa maneira, destacamos que incluir vai além de simplesmente abrir as portas e garantir com facilidade o direito de entrar para o espaço institucional, mas, sim, garantir as possibilidades, indistintamente, de desenvolvimento a todas as pessoas. Mesmo com garantia de uma legislação que é importante para que a inclusão aconteça, ressaltamos que é a cultura e os modos de vivências sociais que necessitam ser alteradas.

Além do que as propostas de inclusão reforçam a questão de garantir a igualdade, sem distinção de cor, raça e religião. E é fundamental que o sujeito seja enxergado em suas diversidades, que cada pessoa possa se colocar no lugar do outro e perceber que a necessidade do sujeito precisa ser vista como uma diferença possível de alcançar desenvolvimentos iguais. Para isso, é preciso que as trajetórias sejam reestruturadas e padrões estabelecidos pela sociedade passe a compreender que a organização da cultura pode e deve sofrer alterações necessárias para que os sujeitos vivenciem e participem efetivamente do meio em que estão incluídos.

Contudo, vimos que as dificuldades estão além das legislações atuais que têm garantidos os direitos das pessoas com deficiência, mesmo que sejam reconhecidas e encontrem possibilidades para se incluírem, ainda assim, faz-se necessário que haja acesso e permanência, que ao serem incluídas possam, de fato, vivenciarem com eficácia a plena participação no meio em que forem colocadas, sem necessidade de enfrentamento de barreiras que paralisam o desenvolvimento do sujeito. Conforme é apontado na fala de Helen, quando lhe é questionado se ela reconhece os avanços da legislação.

Sim, tivemos um grande avanço legislativo nos últimos anos. Na minha infância não se falava em inclusão, acessibilidade. Poucos deficientes eram vistos nas ruas. Claro que as leis ainda não são suficientemente capazes de criar inclusão de fato. Entretanto, não se trata mais da criação de novas leis, nem da imposição e

regulamentação da responsabilidade social. É preciso eficácia e aplicabilidade e uma mudança social constante no sentido da superação de velhos paradigmas. Contudo, entre avanços e retrocessos, apesar da eficácia programática de suas normas, o Brasil está à frente de muitos dos demais países em desenvolvimento. Vários são os problemas enfrentados pelos deficientes e ainda há muito que se fazer, porém são visíveis e notórios os avanços obtidos, enquanto o Estado se prepara e se adapta a proporcionar efetivamente a garantia dos direitos de uns e de todos. Portanto, não se pode deixar de lado todas as conquistas obtidas. Chegou-se ao ponto em que já estão positivados todos os meios para obtenção da verdadeira inclusão social, mas ainda é preciso mais fiscalização e vontade para que as leis funcionem em todo o país. É preciso agora partir da esfera jurídica para a moral, e a inclusão e integração das pessoas portadoras de deficiência em todos os meios sociais ocorrerão naturalmente. (Helen)

A fala de Helen nos leva à reflexão sobre a veracidade da inclusão nos espaços públicos. Para ela, mesmo que grandes avanços tenham surgido nos últimos anos, ainda, há paradigmas que realmente necessitam ser superados, pois a legislação vigente que respalda as pessoas com deficiência e proporciona participação direta no meio social traz consigo fatores negativos e falta de fiscalizações que permitem que ocorra a inclusão. Até mesmo pelo fato de que, se ainda existem debates sobre inclusão, é porque ainda há um grande índice de exclusão acontecendo no país.

Nessa perspectiva, os direitos que são assegurados pela CF 1988, visando igualar as oportunidades e quebrar qualquer barreira exclusiva, têm andado a passos curtos e carecem de uma atenção maior. De certa forma, mesmo que seja difícil de conquistar muitos progressos, há aqueles estudantes que se sentem vitoriosos ao reconhecerem que, muitas vezes, ao encontrarem dificuldades e barreiras seus direitos são violados, ainda assim, são estimulados a prosseguirem e conseguem fazer com que suas conquistas e oportunidades sejam garantidas, independente da deficiência. É o que enfatiza o relato de Nathy, para ela esse

[...] é um sentimento de vitória, um sentimento um pouquinho diferente dos outros, diferente no sentido de que é uma vitória conseguir passar por todos obstáculos, um pouco maior que o das pessoas que não tem deficiência, dificuldades que tornam um pouco mais enfáticas, pois as pessoas passam por dificuldades, mas quando se trata de uma pessoa com deficiência essa dificuldade parece dobrar. Então quando a pessoa passa por esses obstáculos e consegue um diploma, consegue junto uma vitória, porque ela conseguiu fazer aquilo que todos conseguem e ainda superar seus limites, seus medos, obstáculos e enfrentou todos para conquistar o que deseja. (Nathy)

A fala de Nathy nos leva a sentir um pouco de como é realmente sentir o gosto da vitória ao conquistar um diploma, principalmente, por aqueles que enfrentam tantas dificuldades e transpõem tantos obstáculos para recebê-lo. Durante a entrevista foi notória sua expressão de satisfação ao enxergar a foto de uma pessoa com deficiência recebendo o diploma, seu olhar conseguiu transmitir o que poucos conseguem, ter consciência de que todos merecem e precisam ter as mesmas oportunidades e chegarem ao mesmo objetivo, seja profissional, educacional ou social, sem que sejam limitados por suas dificuldades. Para Toldrá *et al.* (2010) a oportunidade para o acesso a diversos espaços sociais é essencial para o desenvolvimento do sujeito e superação das suas dificuldades.

Por tudo isso, podemos realçar que, ao reestruturar a trajetória e oportunizar as pessoas com deficiência, acaba promovendo condições formativas que os permitam avançar, melhorando as relações, progredindo em seus objetivos e igualando as oportunidades para facilitar a trajetória cotidiana.

Para tanto, um aspecto que é relevante para promover condições positivas está ligado, diretamente, à importância da existência da igualdade de oportunidade para todos os alunos, uma vez que, ao possibilitar que os alunos se envolvam em todas as dinâmicas escolares e obtenham atividades que os mantenham estimulados e acompanhamento em todas as áreas de seu desenvolvimento, o sujeito, por si só, consegue se encontrar no espaço e se sentir incluído em todos os momentos de sua trajetória, sem se sentir sozinho e discriminado pelos membros da sociedade, sem que haja constrangimento por parte da pessoa com deficiência, que na maioria das vezes não são percebidos no meio social, mas sentidos pelos próprios indivíduos. Essas afirmações corroboram com a fala de Dérick, quando ele indaga que, em sua trajetória, *teve momentos que me sentia um peixe fora d'água. É muito triste sentir assim, sentir sozinho junto com centena de pessoas.* (Dérick)

Observa-se, nessa fala, que há uma forte presença do sujeito biológico, que mesmo que consiga ser inserido em seu espaço, ainda assim, em suas expressões resta claro que suas capacidades de desenvolvimento acabam sendo veladas em um ambiente que não permite ao indivíduo se tornar parte do processo e acaba o fazendo se sentir como um “peixe fora d'água”, ou seja, alguém que não obtém um biológico que atenda os pré-requisitos propostos pelo meio social. O que para Vygotsky (1997) não é possível considerar, pois em seus estudos, o tempo todo, enfatiza e ressalta que o homem e o meio social em que vive são fatores essenciais

para o sucesso no desenvolvimento, o que não pode ser negado, pois é esse meio que influencia e determina a forma de pensar, sentir e agir do sujeito.

Essa forma de sentir acaba persistindo em toda trajetória, talvez pela vasta experiência e todo sentimento de inferioridade durante o decorrer dos anos e situações presenciadas em sua vida diariamente, que determinam a normalidade dos estereótipos enraizados na sociedade e resulta na reprodução constante da exclusão. Em muitos casos, notamos que houve uma forma de justificativa, uma tentativa de amenizar a situação em que se encontrava e enxergar a dificuldade do outro na maior parte dos casos é uma maneira de tentar se inserir nesse ambiente, conforme é evidente na fala de Nathy, quando salienta que sua deficiência (surdez) talvez não sofreria tanto impacto no seu convívio diário, quanto outras deficiências que para ela podem ser algo com mais dificuldade para lidar, como é observado no relato abaixo.

Eu acho que depende de qual é a deficiência, por exemplo, deixar uma pessoa que tem um problema como a síndrome de down mais tempo, eu não sei se isso faria bem. Um autista que muitas vezes não tem tanta paciência como nós, ficar mais tempo, eu não sei se isso faria bem. Para um surdo isso não faria diferença. (Nathy)

Fato é que a fala da participante reforça que, ao encontrarem situações de pessoas que têm as mesmas dificuldades e experiências vivenciadas, o sujeito encontra mecanismos para se autodefender. Ao analisar a fala e as expressões da entrevistada, percebemos que há um isolamento oculto, uma rejeição social que esteja em seu consciente, talvez pela pouca participação efetiva que obteve em sociedade. Quando a estudante defende que ser surda e estar inserida em uma sala faria bem, comparando a síndrome de *down* e autista, é notório que a participante de alguma forma tenta amenizar e se convencer que sua deficiência não a impede de viver naturalmente em qualquer lugar.

No entanto, essa fala contradiz o que está pautado na CF 1988, que garante a educação para todos, como já mencionamos. Nesse mesmo sentido, Mantoan (2003) ressalta que independente da origem, raça, cor e/ou deficiência não se pode excluir, todos têm o mesmo direito de estar na mesma sala, aprendendo os mesmos conteúdos sem que seus direitos sejam negligenciados e que ocorra segregação.

Por outro lado, há também aqueles que reconhecem o quanto é essencial para os estudantes obterem as mesmas oportunidades que os demais alunos do

ensino regular, tanto nas instituições de ensino, quanto no meio social em que estiverem incluídos, como é declarado na fala de Miguel a seguir.

Sem dúvidas nenhuma, eles precisam ser incluídos, terem oportunidades iguais, eles precisam estar nesse espaço de escolarização. Além de terem direitos é um espaço propício para o desenvolvimento, para o relacionar com o outro, esse relacionar que traz benefícios para os alunos, benefícios no sentido de sentirem como parte de um meio, nas escolas ou em qualquer outro lugar, se sentirem alguém capaz de alcançar seus objetivos e mostrar que tem potencialidades a serem destacadas. Eu como autista, e defensor dos autistas defendo que é necessário esse espaço, esse momento que a escola regular propicia. Não tem o porquê deixar por exemplo, os autistas todos juntos em uma única sala de educação especial, precisa estar no meio de vários outros alunos, que sejam diferentes para atingirem o desenvolvimento. (Miguel)

A declaração de Miguel corrobora com as legislações que defendem os direitos das pessoas com deficiência de estarem e participarem sem discriminação dos espaços sociais, reconhecendo que o meio social é um espaço positivo para o desenvolvimento. Além do mais, Miguel sendo uma pessoa com deficiência reconhece que ao serem inseridos e adquirirem as mesmas oportunidades, os sujeitos encontrarão ações inclusivas e estratégias que vão ao encontro de suas necessidades e que os auxiliam no destaque de suas potencialidades. Nessa perspectiva, Vygotsky (1989) reforça que a socialização do indivíduo com o meio potencializa suas funções psicológicas e auxilia para o desenvolvimento de suas ações, e a escola precisa vencer a deficiência, colocando o estudante como o autor no processo.

Quando o assunto é voltado para os direitos de frequentarem lugares adaptados e acessíveis, percebemos que há relatos de fatos vivenciados que foram ao longo da trajetória carregados de decepção, de fragilidade, de descaso e negação social pela deficiência apresentada. Essas representações sentidas puderam ser constatadas consoante a exposição das falas e indagações, no momento em que destaca sobre o quanto é difícil se adaptar ao espaço que não oferta acessibilidade, chama atenção para o desejo de encontrar espaços mais adaptados e geralmente essa transformação dos ambientes não tem acontecido, o que acaba dificultando o trabalho em sala de aula, até mesmo para incluir aqueles diferentes alunos que demandam diferentes condições e denotam algum comprometimento, conforme destaca a fala de Nathy.

Eu acho que depende de qual é a deficiência, por exemplo, deixar uma pessoa que tem um problema como a síndrome de down, mais tempo, eu não sei se isso faria bem. Um autista que muitas vezes não tem tanta paciência como nós, ficar mais tempo, eu não sei se isso faria bem. Para um surdo isso não faria diferença. (Nathy)

Diante da necessidade de falar sobre a inclusão, alguns relatos especiais como o de Nathy destacam e trazem reflexões sobre as formas e deficiências que podem dificultar o processo de inclusão, pela falta de prática e capacitação das professoras nesses casos, ou até mesmo pela dificuldade cognitiva que impede uma aprendizagem significativa, o que acaba excluindo aqueles que são amparados por lei, “impedindo o desenvolvimento de novas experiências e, por conseguinte, a configuração de novos sentidos sobre a inclusão” (GOMES, 2010, p. 178).

Desse modo, cada vez mais, com a dificuldade no processo de incluir, as instituições vêm se destacando e apresentando um baixo nível de desempenho, quando o assunto é inclusão, as dificuldades se destacam frente às possibilidades de resoluções de situações excludentes. O que nos tem sido evidenciado é que há muitas diversidades encontradas nesses espaços e que precisam ser trabalhadas no cotidiano, até pelo motivo de acreditarmos que, para que a inclusão social se efetive de forma concreta, os gestores e toda comunidade escolar necessitam compreender que “transformar a escola significa não só mudar a dinâmica no seu interior, mas também, e ao mesmo tempo, mudar a lógica de todo o sistema educacional” (KRAWCZYK, 2009, p. 21.)

Isso reforça a ideia de que os fatos vivenciados durante a trajetória mobilizam o sujeito para uma discussão que é pensada nas representações sentidas diariamente e diversidades excludentes que precisam ser resolvidas para possibilitar relações mais inclusivas.

No entanto, partimos da necessidade de discutirmos a respeito das *relações in/ex-clusivas*, destacamos o quanto é essencial para que o aluno alcance seus objetivos, que suas potencialidades sejam consideradas. No entanto, a discussão da categoria a seguir foca nas questões das relações in/exclusivas.

Levando em consideração que o a relação ex(in)clusiva potencializa para um desenvolvimento positivo e/ou negativo e pensando que a educação é uma das ferramentas importante para a mudança que a sociedade precisa, não poderíamos deixar de mencionar sobre a importância do reconhecimento das diferenças, essa

interação e troca de experiências são ferramentas essenciais para o alto índice de desenvolvimento do sujeito e suas ações de fracasso ou de sucesso no meio, como já foi mencionado aqui e conforme é elucidado no relato de Felipe.

Desde o ensino básico e fundamental sempre os professores me tratavam muito bem, atenciosos, sempre que eu precisava me ausentar seja por questão de fratura ou por questão de fazer alguma cirurgia, a própria junta da escola tanto de professores, coordenadores, diretores sempre auxiliavam, as vezes precisava fazer as provas depois do período de prova por conta de estar com atestado eles abriam essa questão de exceção, aliás nem é exceção, chega a ser um direito da pessoa mesmo. Sempre auxiliavam, nunca vi, eu pelo menos não senti e não presenciei nenhum desrespeito por parte dos professores, comigo ou com algum outro aluno deficiente que tinha na escola. (Felipe)

Nesse sentido, Helen também reforça em suas palavras.

Nunca tive nenhum tipo de dificuldade de aprendizado, muito pelo contrário. Sempre tive um bom relacionamento com meus professores. Sempre fui tratada com muito respeito e carinho por todos. A sensação que tenho dos tempos de escola é que todos tinham um certo cuidado comigo. Igualmente, nas universidades, sempre recebi um excelente tratamento e não tenho nada a reclamar da educação recebida, da qualidade das aulas e dos professores. (Helen)

Os relatos acima são de pessoas que conseguiram avançar em seus estudos e conquistaram a chance de frequentar uma Universidade. Pelas falas fica evidente que as interações em sala de aula e com a equipe pedagógica possibilitaram que os sujeitos fortalecessem o vínculo e as marcas externas que poderiam ter sido negativos, motivo de discriminação, fizessem-nos se sentirem excluídos do sistema e ser o ponto-chave para paralisá-los. Essa inter-relação entre os indivíduos se tornou o motivo essencial para que seguissem em frente e considerassem supervalorizados, sem percepção de uma possível exclusão. Assim, reforçamos o pensamento de Vygotsky (1991) quando destaca que a interação permite que o professor realize a zona do desenvolvimento potencial<sup>11</sup> e o proximal<sup>12</sup>, permitindo que a aprendizagem ocorra de forma significativa e que facilita o avanço em sua

---

<sup>11</sup> O desenvolvimento potencial é “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY, 1991, p. 86)

<sup>12</sup> A zona de desenvolvimento proximal é “a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente”. (VYGOTSKY, 1991, p. 86)

trajetória. Ao estudante se reconhecer no ambiente e por meio dessa interação acaba potencializando o desenvolvimento de suas funções mentais positivamente e suas subjetividades negativas passam despercebidas diante de um contexto social.

Ou seja, as relações interligadas entre os sujeitos nos espaços sociais são fatores predominantes para fortalecer o convívio e a credibilidade do próprio sujeito em relação a sua supervalorização e auxílio na quebra das barreiras negativas.

Um outro fator que auxilia na supervalorização do sujeito é considerar que para que todos tenham as mesmas oportunidades e consigam chegar na mesma direção, sem limitações e com os mesmos direitos, é preciso que haja superação da dicotomia entre (ex-in)clusão, ou seja, o sujeito deve ser enxergado pelas suas capacidades e potencialidades de atingir os mesmos resultados, mesmo que haja estratégias diferentes, mas que possam ser incluídos com eficácia. Helen ressalta em sua fala e nos leva a refletir sobre o que é incluir de verdade e superar a dicotomia entre incluir, sem excluir o sujeito, para a participante,

[...] a inclusão não é um mero abrir portas e inclui-se quem puder. É necessário inclusão com eficácia, aplicabilidade e qualidade de vida. O ideal de se incluir alunos com deficiência na sala regular é válido. Acredito que a integração e socialização com demais alunos é positiva. Porém, há de se pensar que não adianta colocar um aluno em uma sala de aula, simplesmente pela ideia de inclusão, se ali, naquela sala, ele não puder atingir sua potencialidade plena. Penso, então, que é necessário que se avalie caso a caso, para ver se o aluno tem condições de ser e manter-se inserido na sala regular e se isso é, de fato, o melhor para o seu aprendizado e desenvolvimento. (Helen)

O pensamento de Helen com relação à inclusão eficaz garante que seja válido para todos os alunos, sem distinção, e que seja capaz de atingir 100% dos objetivos propostos pela legislação, mas, por outro lado, no decorrer da entrevista, aponta sua preocupação com algumas deficiências, sua indagação direciona para as deficiências mais comprometidas, isto é, ressalta no sentido de que a inclusão realmente deve acontecer se houver possibilidades de desenvolvimento do sujeito, se o sujeito conseguir se desenvolver positivamente sem que ocorra alguma interferência ou algo que o impeça de seguir uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, precisamos refletir sobre o fato de que não devemos tratar a inclusão como mera aceitação para uma possível avaliação e desempenho do sujeito, mas, sim, “agir com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais

capacitados e privilegiados” (MANTOAN, 2003, p. 36).

Pautamos, portanto, na discussão que as legislações reforçam em seu documento, e a seguridade que destacam para garantir o acesso à educação a todos, sem distinção, discriminação e com qualidade. Ou seja, uma educação que se apresenta para todos com o mesmo objetivo, de superação da dicotomia excludente que existe na proposta atual e que possa permitir grandes avanços significativos nas abordagens e conteúdo desenvolvidos de acordo com as potencialidades. Assim como essa educação consiga potencializar os sentimentos e as emoções do sujeito para que haja a configuração de novos sentidos.

Sabemos que incluir se torna uma ação intencional e individual, em que o sujeito necessite isoladamente assumir que em meio ao social e em seu espaço de inclusão tem que ser um *deficiente eficiente*, ou seja, um sujeito que precisa, frente a tantas barreiras e ações que paralisam seu desenvolvimento, lutar diariamente para que possa ser reconhecido no processo de participação da sociedade.

Da mesma maneira, podem ocorrer fatores opostos que impulsionam o aluno a conquistar seu espaço e reconhecer que, diante de toda dificuldade, ainda assim, encontram aceitação para inclusão, buscando superar diariamente os pontos de negação que a deficiência carrega em si, pela forma de se enxergarem como fracassados e impotentes para realização de atividades que exige habilidades e competências.

Um espaço que apresenta possibilidades de enfrentamento desses estereótipos e pré-julgamentos sociais, como já foi mencionado aqui, refere-se à escolarização que tem um papel voltado para a transformação do sujeito e uma educação que o auxilie no pleno desenvolvimento. A escola, no entanto, passa a ser considerada a base para o progresso do sujeito em suas conquistas, como é o caso da Helen, que reforça em suas palavras que todas as suas dificuldades foram sanadas durante sua trajetória escolar e que a base escolar foi essencial para que conquistasse seus objetivos.

Agradeço a Deus pelas oportunidades educacionais que tive e aos meus pais que não pouparam esforços para que eu estudasse. Acredito que a base escolar recebida foi determinante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e reflete por toda minha trajetória educacional. (Helen)

O relato de Helen nos remete à percepção de que, para as pessoas com deficiência que almejam um destaque social, uma carreira profissional e/ou uma

conquista pessoal, encontram na escola possibilidades para alcançarem o sucesso. Nota-se que ela reconhece que foi graças à base escolar que ela conseguiu se desenvolver durante sua trajetória. Mais uma vez, salientamos sobre a questão que nos levou a organizar e pesquisar sobre essa temática. Em relação àqueles alunos que não conseguem de alguma forma, seja financeira ou pelas barreiras que se tornam cada dia mais difíceis para serem enfrentadas, quais mecanismos esses alunos obtêm para que possam oportunizar e conseguirem uma educação de qualidade que os impulsionem para superar o fracasso e alcancem o sucesso?

Embora saibamos que é diante desse cenário que podemos afirmar que o estudante somente consegue se vincular e se reconhecer no espaço, se for nesse mesmo espaço que se sinta aceito, independente se sua deficiência o permita progredir normalmente, ou se necessita de desenvolver mais habilidades e competências; não basta somente que o sujeito seja aceito, é preciso que seja respeitado em suas diferenças, compartilhando das mesmas ideias e pensamentos, trocando manifestações culturais e dialogando sobre as formas de respeito que uma sociedade necessita para fazer valer a inclusão.

Uma das falas fundamentais dos participantes reforçam cada vez mais os sentimentos e emoções dos sujeitos durante suas trajetórias, que na maioria dos casos são de grandes desafios e negação pela deficiência. Esses sentimentos e emoções vinculam-se à sensibilização e afeto entre estudante e professor e que, como já foi mencionado acima, depende exclusivamente do reconhecimento das diferenças nos espaços educacionais, como pode ser verificado pela fala de Dérick ao indagar com indignação e demonstrar uma forte tristeza em suas expressões ao afirmar *que “os professores que não entende as necessidades dos alunos e os colegas que são maldosos, que fazem piadinhas com o sofrimento dos outros, que brincam com nossas deficiências somente para ser o engraçadinho da turma” (Dérick).*

No relato de Dérick é visível que passar pelo processo de inclusão, muitas vezes, demanda foco, força e perseverança, pois, em muitos casos, ainda é forte a presença de negação da pessoa com deficiência. O sentimento de descaso por parte do colega é algo que inferioriza o sujeito e paralisa, deixando de lado seus propósitos, objetivos, sonhos e possibilidades de desenvolvimento, portanto, reforça-se novamente que é no meio social que o sujeito ressignifica suas ações e é o meio o principal influenciador do fracasso e sucesso na constituição do sujeito enquanto

um ser que pensa e que seja autor de sua própria história, e essa relação entre indivíduo e sociedade, por meio do processo dialético, leva à “reflexão e a elaboração da experiência, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social” (VYGOTSKY, 1991, p. 83).

Outra fala de Derick salienta que além de escolas adaptadas outra mudança que apontaria seria professores mais capacitados para o desenvolvimento dos alunos e com facilidade para obter boas *Relações in/ex-clusiva* entre os pares, que consigam ter um olhar diferenciado para cada especificidade de cada estudante. Veja a fala em que o participante destaca sobre a questão:

Faria escolas mais adaptadas e professores mais capacitados que entendam que cada aluno tem suas necessidades específicas, tanto o com deficiência ou o aluno que é considerado normal, os professores precisam ter isso em mente, se pensar assim, já está fazendo a diferença”. (Derick)

Além disso, Derick expressa o sentimento e necessidade das escolas de serem mais preparadas para a inclusão, seja nas ações pedagógicas ou nas estruturas arquitetônicas, o que resulta em uma possibilidade de avanço na aprendizagem de forma digna e com autonomia, construindo-se um sujeito que reconhece sua capacidade de desenvolver suas potencialidades.

Ao analisar as experiências desse participante em sua trajetória, foi notório que ainda, são encontrados lacunas e sentimentos de inferioridades e do descaso que durante muito tempo sentiu com relação aos governantes, que refletiu no seu desempenho escolar e se tornou muito presente em seu cotidiano. A incerteza do que poderia encontrar pela frente e os obstáculos que os fizeram por muitas vezes pensar em parar e quase impediram que ele prosseguisse.

Essa incerteza e o pensamento de inferioridade acabam permitindo que os sujeitos sintam na pele a falta de inclusão. Nas falas dos participantes, foi possível identificar esse sentimento e decepção pelo descaso com que são tratados, conforme, Clarice destaca o quanto é perceptível a exclusão, mesmo que assegurados pela legislação, há situações excludentes que inferiorizam e não permitem aos deficientes serem incluídos tanto em espaços públicos, quanto em espaços privados, sendo os últimos considerados o espaço que mais pode sofrer preconceito. Em sua fala ficou evidente sua indignação: “*não temos acesso livre em todos os lugares, para podermos ir nos lugares precisamos achar a porta certa para entrar, muitas vezes ficamos rodando o lugar para achar uma passagem*” (Clarice).

Ao exteriorizar sua situação, a participante Clarice reforça as falas anteriores, ao enfatizar sobre o constrangimento e o sentimento de inferioridade ao não conseguir entrar em locais com a mesma facilidade que os demais e a forma como precisa sem ajuda encontrar estratégias para se fazer uma cidadã que goza dos mesmos direitos de estar e ter o acesso livre como qualquer outra pessoa.

No entanto, as condições materiais são a base para o processo de experiências de escolarização que favorecem ou não o processo de significação da inclusão. Como confirma a fala de Helen, *“compreendo que a acessibilidade é um dos maiores problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência. E ver essa situação que é tão presente em nossa realidade me deixa profundamente chateada”* (Helen).

Para que ocorra de fato a inclusão e para que o aluno alcance todos seus objetivos, faz-se necessário que haja um olhar cuidadoso e direcionado em seus desenvolvimentos, assim como está na legislação e na garantia da legislação em seu favor. Helen nos chama atenção ao ressaltar que houve alguns casos presenciados em sua trajetória em que os direitos foram violados e negligenciados e que o sistema tem falhado para fazer os direitos acontecerem, conforme é evidenciado em sua fala abaixo.

Cada pessoa com deficiência tem necessidades distintas. É necessário analisar caso a caso. Existem alunos que necessitam de uma educação e atenção especial. Já presenciei alguns exemplos de alunos, com e sem deficiência aparente, que não acompanham a classe e precisam de uma atenção especial. Vi alguns alunos que pareciam estar jogados em sala de aula, inseridos numa turma regular de maneira totalmente equivocada, negligenciados pelo próprio sistema da inclusão. Às vezes soa estranho a ideia de uma inclusão seletiva, mas o melhor para o aluno, deficiente ou não, é onde ele realmente se desenvolva, seja numa sala regular ou em uma turma especial”. (Helen)

Percebe-se que a participante, mesmo compreendendo a necessidade de um olhar diferente para as singularidades dos sujeitos, demonstrou que as escolas estão longe de ser aquilo que a legislação assegura, em sua fala demonstra a indignação pelos desafios que foram presenciados no espaço regular e que as escolas vêm enfrentando para fazer valer os direitos de as pessoas com deficiência serem incluídas e desenvolverem significativamente nas aprendizagens, assim como as dificuldades que os professores têm encontrado para executarem suas ações em sala de aula e acabam, por sua vez, deixando os alunos com deficiência

para um segundo plano, ou até mesmo jogados no canto da sala, como foi salientado pela própria participante.

Isso aumenta ainda mais a indagação sobre de que forma que as escolas têm garantido a efetiva inclusão. Uma pergunta que segue, incansavelmente, a uma resposta que faça sentido. Vale destacar que basta somente ao sujeito que tanto luta para conquistar seu pequeno espaço na sociedade e tenta de todas as formas uma aceitação para que seja incluído.

Da mesma maneira que a aceitação é fator importante para a inclusão, salientamos o quanto que são valiosos para o processo discutir sobre o quanto compartilhar respeito entre os sujeitos intensifica ainda mais a vontade de alcançar os objetivos e modificar as ações cotidianas, transformando-os em sujeitos ativos no processo de inclusão. Ao apontarmos sobre o respeito e sua forma de compartilhamento, o que buscamos focar é nas relações da diversidade que são estabelecidas entre as relações humanas, entre todos os tipos de pessoas e culturas estabelecidas. Essa indagação é afirmada na fala de Clarice a seguir.

Eu acredito que pelos meus colegas, com a convivência do dia a dia, eu era incluída, eles me acolhiam, porque eles se preocupavam comigo, me ajudavam o tempo todo, me levavam pra onde eles iam, eu tinha um amigo que tinha dó de me deixar rodando a cadeira e me empurrava para todos os lugares que íamos. (Clarice)

Observando essa fala e atentando para as expressões de Clarice quando da coleta e transcrição dessa informação, nota-se que o fato de os colegas se preocuparem com ela e permitirem que ela estivesse em todos os locais possíveis com a turma, auxiliando em suas dificuldades, sempre foi crucial para que sua troca de experiência e sua diferença não fosse uma barreira para o convívio.

Porém, é notório pelas suas expressões e embargo na voz durante a entrevista que suas diferenças e limitações, mesmo que fossem respeitadas pelos colegas, precisavam ser superadas dia a dia para que ela se encaixasse nos padrões, que ainda precisam ser superados pelo meio social para que haja “a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da inclusão das pessoas com deficiência ”. (TOLDRÁ *et al.*, 2010, p. 164). Portanto, finalizamos nossa discussão reforçando que as representações sentidas permitem que o sujeito paralise se não encontrar novas configurações da trajetória.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao debruçarmos diante das políticas de inclusão e na realidade da educação, percebemos que há um aumento significativo de alunos com deficiência, em todas as etapas da educação básica, a legislação tem garantido a inclusão e reforça que todos têm o direito de acesso. Porém, durante toda trajetória, os alunos deparam com barreiras que, muitas vezes, impedem a consecução de seus objetivos, barreiras que garantem o acesso, mas não a permanência.

Para tanto, este estudo, amparado pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende a relação entre o indivíduo com o meio social e que é nessa relação que o torna um ser capaz de modificar e se desenvolver culturalmente, lançou como objetivo analisar os significados atribuídos e os sentidos configurados por estudantes com deficiência no processo de escolarização do Ensino Médio à Educação Superior.

Com o intuito de articular as subjetividades e particularidades no espaço em que os estudantes estão inseridos, a pesquisa, no entanto, se orientou pelos pressupostos da Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey, que considera um caminho voltado para o estudo da subjetividade do indivíduo produzida diretamente pela cultura. A pesquisa contou com a participação de 10 sujeitos estudantes do Ensino Médio e Ensino Superior, com deficiências diferenciadas, como surdez, autismo e deficiência física, e que vivenciaram uma trajetória que de alguma forma os despertaram ou paralisaram em seu progresso enquanto um sujeito de direitos.

As informações se deram por meio de entrevistas semiestruturadas direcionadas pelas materialidades mediadoras, com apoio de gravações e transcrições que possibilitaram a criação da categoria de significado e sentido para melhor entendimento dos objetivos propostos. Por meio de um roteiro de entrevista direcionado as perguntas retrataram sobre a constituição do sujeito enquanto ser social, ressaltando a singularidade e subjetivação de cada sujeito. Os questionamentos enfatizaram como a trajetória educacional impacta a vida do sujeito positiva ou negativamente, bem como a importância da acessibilidade, e as mudanças arquitetônicas e relacionais que são necessárias para auxiliar no seu desenvolvimento, para que se torne um sujeito de direitos que, ao ser incluído, consiga ser enxergado nas suas diferenças independente da sua deficiência.

Ao observarmos a trajetória dos alunos, durante seus relatos nas entrevistas

mais precisamente, no Ensino Médio e Ensino Superior, que foi o foco da pesquisa, por meio dos muitos estudos que já foram efetivados, verificamos que os estudantes, principalmente os com deficiência, demonstram o quanto se incomodam com os desafios que estão postos e que precisam ser superados, como as acessibilidades escassas, falta de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos, os preconceitos e estereótipos que estão fortemente presentes nos espaços sociais, entre outros.

Em resposta às investigações sobre as dinâmicas pedagógicas vivenciadas na escolarização, é importante ressaltar que foi observado durante o estudo que nos últimos anos houve um grande apontamento das dificuldades que os alunos sofrem durante suas vivências escolares, podendo ser acarretado, na maioria das vezes, pela falta de flexibilização do currículo, estrutura e acessibilidade das pessoas com deficiências nas instituições que, ainda, não estão preparadas para suprir as necessidades de todas as demandas de alunos.

Sabe-se que ainda há barreiras que tiram o direito dos sujeitos, como as arquitetônicas, tecnológicas, de transporte, atitudinais, entre outras. Por esse motivo, Ribeiro e Lima (2010) afirmam que “as limitações do espaço físico, além das diversas formas de discriminação tendem a levar a exclusão desses sujeitos, afastando-os do convívio social mais amplo e privando-os de viver experiências comuns à maioria das pessoas”. Ou seja, mesmo que consigam alcançar acesso, seja no trabalho, na escola ou em espaços públicos que igualem seus direitos, se não houver condições para o desenvolvimento, e estiver dentro dos padrões determinados por seu grupo, o sujeito, por se sentir incapacitado, exclui-se e acaba se sentindo discriminado e se afasta do meio social.

Como resposta da segunda investigação que procurou apontar como as vivências mobilizaram a conclusão da escolarização do Ensino Médio e o ingresso na Educação Superior, destacamos que um dos maiores desafios presentes do ponto de vista educacional é considerar as dificuldades das instituições de ensino. Assim como as escolas de educação básica, as IES encontram dificuldades para acolher, incluir e garantir, sem preconceito e discriminação, a conclusão dos cursos das pessoas com deficiência, permitindo que todos possam desenvolver suas potencialidades e progredam no processo de aprendizagem, há outros aspectos que são capazes de mobilizar a conclusão da escolarização.

Para finalizar, a pesquisa buscou compreender como o percurso de

escolarização e formação entre o Ensino Médio e a Educação Superior favorece a inclusão no mundo do trabalho, destacando que o que realmente impacta e é capaz de modificar os avanços dos alunos está diretamente voltado para as vivências positivas, nas satisfações pessoais, conquistas diárias e sucesso para conviver. Ou seja, compreendemos que a educação é um caminho que direciona o sujeito para além da escolarização e formação profissional, é pelo acesso ao sistema educacional que o estudante consegue atribuir novos significados, ressignificando seus direitos, favorecendo uma inclusão efetiva no mercado de trabalho, que é um espaço competitivo. O atendimento educacional é organizado para apoiar o desenvolvimento do sujeito, formar cidadãos críticos, que consigam enxergar igualdade nas oportunidades. Além do que, a educação deve acabar com as segregações que estão postas socialmente. Vale ressaltar então que pela educação o sujeito se transforma e consegue se apropriar da historicidade do outro, estabelecendo trocas de experiências.

A partir da investigação, foi possível aprofundarmos na temática sobre a inclusão dos sujeitos com deficiência, compreendemos que, por mais que tenha acontecido um aumento significativo nas matrículas, há uma legitimidade nas escolas que também tem aumentado a falta de motivação, repetências e reprovações. Essas precariedades estão cada vez mais presentes na escolarização.

No entanto, podemos destacar que nessa situação de desejos elevados para continuarem os estudos e uma vida acadêmica, por se sentirem sujeitos pertencentes do espaço em que estão inseridos, encontram-se vários estudantes e para o nosso entendimento (aqueles que escolhem a profissionalização no ensino superior) e se identificam com o curso matriculados, encontram sentido durante a trajetória educacional e persistem no seu propósito de um futuro profissional, conseguem o ingresso e a conclusão das etapas no Ensino Superior.

Conclui-se, portanto, que as implicações mais aparentes na pesquisa foram apontadas pelo número de estudantes que ressaltaram sobre a falta de acessibilidade nos espaços educacionais, com obstáculos, falta de adaptações para atender a todos. Existem dificuldades que precisam ser superadas, embora tenha a legislação que garante a inclusão e os direitos igualitários, há situações de exclusão que têm negligenciado o sujeito e acabam marcando sua trajetória por meio de suas vivências e experiências negativas que o torna como alguém que não se sente pertencente do espaço.

Dentre os significados presentes durante toda a pesquisa como as barreiras estruturais, políticos-pedagógicas e ético-relacionais favorecem a configuração de alguns sentidos, porém, para que os sentidos possam ser alterados, estes precisam ressignificar (social) os significados, isto é, precisa que o sujeito para se “incluir” configure sentidos de superação, reação e ação individuais de enfrentamento.

Assim, a significação do processo de escolarização e formação profissional é cercado de significados que parecem “amordaçar” os sujeitos às suas caracterizações biológicas, físicas e psicológicas, privando-os de oportunidades compensatórias às suas deficiências. Compensações estas que, de acordo com a Psicologia Histórico Cultural, favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.

O percurso formativo se caracteriza assim como um processo individual e solitário de enfrentamento das mais variadas ordens, que favorece a configuração de afetos como insegurança e inferioridade, os quais os estudantes precisam elaborar, sem que essas significações perpassem o meio educacional e social no qual vivenciam suas relações.

Ainda que sejam enfrentados muitos desafios na Educação básica e no Ensino superior, compreendemos que há pontos positivos, que é na e pela educação que os indivíduos podem se tornar sujeitos críticos, capazes de lutar pela igualdade, em todas as esferas sociais, sujeitos capazes de recuperar a autonomia, ter consciência de suas escolhas e participar efetivamente do meio social.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO J. O. P.; GOMES, C. O currículo, a ação e a ilegítima inclusão no ensino fundamental: problematizando a realidade das escolas de Alfenas/MG. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 293-306, 2016.

ARAÚJO, M. M. **A trajetória da educação no Brasil na perspectiva da luta de classe**. In: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2017. Anais. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/atrajettoriadaeducacaonobrasilnaperspectivadalutadeclasses.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

AGUIAR, W. M. J. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio histórica. In (Org.). **Diálogos em Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 58-70.

AGUIAR, Wanda; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista. bras. Est. pedag.** Brasília, v. 98, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 197-216, 2014.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Araraquara, 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2007.

BRAGA, M. J.; XAVIER, F. P. Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 245-259, out./dez. 2016.

BRANCO, M. L. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 599-610, maio/ago. 2010.

BRASIL. Lei 4.024 de 21 de abril de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 10 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição (da) República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Brasília; 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDB**. Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 De Setembro De 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.296, de 2 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.598, de 1 de dezembro de 2005. **Guia Trabalhista**, Brasília, 1 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/decreto5598.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto presidencial 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://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 18 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 22 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória** n. 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm) Acesso em: 8 nov. 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retrato da escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CORDEIRO, A. F. M; BUENDGENS, J. F. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Revista Semestral da**

**Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 45-54, 2012.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

CURY, C. R. J.; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade estada pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 9-11.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago., 2008.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093 - 1108, 2014.

EINSTEIN, A. Pensador. **Frases de Albert Einstein**. Disponível em: <[http://pensador.uol.com.br/frases\\_de\\_albert\\_einstein\\_1879\\_-1955/](http://pensador.uol.com.br/frases_de_albert_einstein_1879_-1955/)>. Acesso em: 13 nov. 2012.

FERRARI, M.A.L.D.; SEKKEL M.C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4 636-647, 2007.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória N° 746/2016: Estado, Currículo e Disputa por Hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FONTOLAN, A.M.C.; PARRA, L. V. Os desafios da inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino superior. **Caderno da Esc. De Educ. e Human.**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 16-26.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 167 -183, 2001.

FREITAS, M, C. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, P. M. A; DINIZ, M. F; MARTINS. M. F. A. N. Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana**, Campinas, v. 11 n. esp. 2, p. 1000-1016, 2016.

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação**. 2010. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia

Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2010.

GOMES, C; SOUZA, V. L; T. Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o Processo de Subjetivação de Professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32 n. 3, p. 588-603, 2012.

GOMES, C. **A função Social da Escola**: uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, pais e alunos de uma escola pública paulista. 2014. 525 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

GOMIDE, D. C; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. La Investigación cualitativa em Psicologia: **rumbos y desafios**. São Paulo: Educ., 1999.

GONZÁLEZ REY, F. A Subjetividade e seu significado atual na construção do pensamento psicológico. In: \_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003, p. 199-287.

GONZÁLEZ REY, F. O valor heurístico da Subjetividade na investigação psicológica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005, p. 27-51.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

HUDSON, R. M. O. **Reflexões sobre o fracasso escolar**: a escola como um mundo afastado da vida. 2009. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

\_\_\_\_\_. reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. São Paulo, v. 3, n. 6, p. 236-259, 2011.

LURIA, Alexander Romanovich, Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São

Paulo: Ícone, 1998. p. 21-37.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. R. Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 101-124, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, E. S. A. Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. In: XI Congresso Nacional de Educação - Educere, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Paraná, 2013. p. 6774 - 6786. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177\\_13444.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf). Acesso em 09 Maio. 2019

MARQUES, A. H.; RIOS, V. S. Análise da Inclusão e da Acessibilidade no Ensino Superior: Um Sonho que se Tornou Realidade. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n. 2, p. 24-54, jul/dez. 2017.

MAZZOTTA, M. J. S.; RIBEIRO, A. G.; HORVAT, C. C. Relações interpessoais na inclusão de pessoas com deficiência: estudo sobre apoio psicológico a pessoas com deficiência visual. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 53-82, 2007.

MOTTA, V. C. ; FRIGOTTO, V. G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016. **Revista Educação & Sociedade**., Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

NEVES-SILVA, P.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 20, p. 2549-2558, 2015.

NOGUEIRA, L. A. *et al.* A Reforma do Ensino Médio: histórico, desdobramentos e reflexões. **Revista Perspectiva Sociológica**. Rio de Janeiro, n. 21, p. 81-96, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Spione, 1994. (Série Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, Romualdo P. O direito à educação. In: Oliveira, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 15-44.

PATTO, M.H.S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008, p. 25-42.

PIOVEZANI, M.I.; ROSSETO, E. Escolarização e inclusão. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 6, n. 11, p. 158-176, jan.-jun. 2014.

PISSOLATTI, L. M.; SOUZA, V. L. A arte como materialidade mediadora da formação no trabalho em saúde mental. **Passages de Paris**. 2015, p. 223-251.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 127-134, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-127.pdf>. Acesso em: 19 fev. de 2019.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 3, p. 87-106, dez. 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIBEIRO, R. P. D; LIMA, M. E. A. O trabalho do deficiente como fator de desenvolvimento. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo: USP, 2010, v. 13, n. 2, p. 195-207

RODRIGUEZ, A. Fatores de Permanência e Evasão de Estudantes do Ensino Superior Privado Brasileiro – Um Estudo de Caso. **Caderno de Administração**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 5, n. 1, 2011.

SANTOS, G. R.; AQUINO, O. F. A psicologia histórico-cultural: conceitos principais e metodologia de pesquisa. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 76-87, jul./dez. 2014.

SAMPAIO, S. M. R. (Org.) **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/n656x/pdf/sampaio-9788523212117.pdf>. Acesso em: 18/01/2020.

SAWAIA, Bader *et al.* **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, 2006.

SILVA, I. B. **Reflexões de uma trajetória em educação**. Araraquara: Junqueira e Morin, 2014.

SILVA, W. A. Evasão escolar no ensino médio no Brasil. **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 19, n. 29, p. 13-34, 2016.

SORAGGI, V. L. M. A importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem na relação professor/aluno. **Revista Especialize On-line IPOG**, Goiânia, v. 1, n. 12, p. 1-14, 2016.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. Produção de Sentido Subjetivo: As Singularidades dos Alunos no Processo de Aprender. **Psicologia, Ciência e**

**Profissão.** Brasília, v 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações.** Piracicaba, v 18, n. 2, p. 79-91, 2011.

TOLDRÁ, R. C.; De MARQUE, C. B.; BRUNELLO, M. I. B. Desafios para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual: experiências em construção. **Rev. Ter. Ocup. Univ.** São Paulo, v. 21, n. 2, p. 158-165, maio/ago. 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** La Habana: Científico-Técnica, 1987.

\_\_\_\_\_. Obras Completas. **Fundamentos de Defectologia,** Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Educación, 1989/1997, t. 5.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III.** Madri: Editora Visor Dis, 2000.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica.** Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed. 2003.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Vigostky, L. Lúria, A. Leontiev, A.N. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

WEISS, L.M.L.L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: D.P & A. 1997.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, maio/ago. 2006.

ZANOTELLI, G. A. C. **Docência no ensino superior**: professores formadores e sua formação. 2006, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2006.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

- Conte-me um pouco sobre sua trajetória escolar, nos espaços de educação comum e educação especial.
- Durante suas vivências educacionais pontue alguns aspectos positivos e outros negativos.
- Pelas suas vivências, trajetória e avaliações educacionais, durante todo percurso até aqui, o que você mudaria na(s) instituição(ões) que você estudou?
- O que você acha dos alunos com deficiência serem inseridos na sala regular?
- Como se dava a sua relação com professor? Como você avalia o aluno que tem esse tipo de afeto com professor?
- Quais as lembranças da sua relação com o professor - pode pedir para exemplificar quando se sentia "acolhido pelo professor" - quando se sentia incluído e quando se sentia excluído
- Com a nova reforma da Medida Provisória qual o mercado de trabalho conseguirá atender a demanda dos alunos com deficiência?
- Quais são as mudanças necessárias na escola para que se avance na inclusão educacional da pessoa com deficiência?
- **Diga-me de 0 a 10. (sendo 0 para menor importância e 10 para maior importância).** Qual a maior contribuição das relações e vivências escolares para um possível ingresso na universidade? Por quê?
- **Diga-me de 0 a 10. (sendo 0 para menor importância e 10 para maior importância).** Você acredita que está ocorrendo um progresso na legislação e na inclusão escolar nos dias atuais? Por quê?
- Há algum outro ponto relevante que não foi perguntado, que você gostaria de destacar para que possa contribuir com a pesquisa?

## APÊNDICE B - Questionário de caracterização para base de informações individuais

Este questionário é parte integrante da pesquisa e destina-se buscar informações para complementação das análises dos dados. Ele tem dois objetivos principais: conhecer um pouco de sua vida particular e sobre suas percepções a respeito do Ensino Médio, sua (ex) escola e sua importância para o seu futuro. Bem como, conhecer algumas de suas opiniões sobre assuntos gerais, seus interesses e planos para o futuro.

### **PERFIL**

SEXO: ( ) M ( ) F

IDADE: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

**1.** Com quem mora:

( ) pai ( ) mãe ( ) pais ( ) sozinho ( ) outros \_\_\_\_\_

**2.** Trabalha: ( ) não

( ) sim - há quanto tempo \_\_\_\_\_ Em que função \_\_\_\_\_

**3.** Já trabalhou antes ( ) não

( ) sim – por quanto tempo \_\_\_\_\_ Em que função \_\_\_\_\_

**4.** Dos itens abaixo, qual é para você o motivo mais importante para se ter um trabalho? (ASSINALAR SOMENTE UMA ALTERNATIVA)

( ) Sentir-me útil.

( ) Independência financeira.

( ) Para ter mais responsabilidade.

( ) Não acho importante ter um trabalho.

**5.** Quantos anos você levou para concluir o ensino médio?

( ) 3 anos ( ) 5 anos ( ) 7 anos ( ) Não concluiu.

**6.** Em que tipo de escola você cursou o ensino Médio?

- Somente em escola pública.
- Somente em escola particular.
- Parte em escola pública e parte em escola particular.

**7.** Olhando para sua trajetória educacional, como você enxerga sua vida escolar?

- inclusiva       excludente

**8.** No seu período escolar suas necessidades sempre eram atendidas e você conseguia avançar nas suas aprendizagens.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- discordo totalmente
- discordo parcialmente

**9.** Os professores e colegas sempre se preocupavam em te ajudar, e conseguiam que você desenvolvesse suas habilidades, adaptavam as aulas se fossem necessários e faziam com que você acompanhasse sua turma independente da sua dificuldade.

- concordo totalmente
- concordo parcialmente
- discordo totalmente
- discordo parcialmente

## APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

### **Prezadas e Prezados Participantes,**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “MEDIÇÃO INTERFACE SAÚDE E EDUCAÇÃO”, 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: “MEDIÇÃO INTERFACE SAÚDE E EDUCAÇÃO”**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Claudia Gomes – Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL

**ENDEREÇO:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro - (PRÉDIO V)

**OBJETIVOS:** *Implementar ações de interface saúde e educação para a qualificação dos espaços de desenvolvimento físicos, cognitivos, psicológicos e sociais de alunos, professores e comunidade.*

**JUSTIFICATIVA:** As ações propostas com base nas temáticas - alimentação; sexualidade; saúde na perspectiva biopsicossocial; saúde do adolescente; atividade física; direitos humanos; saúde psicológica e o processo de ensino e aprendizagem; relações sociais; violência e paz; meio ambiente - são pautadas no compromisso da produção e promoção de ações a serem construídas de forma interativa e colaborativa entre os acadêmicos das áreas de Humanas, Biológicas e da Saúde e profissionais da educação de educação básica e ensino superior da cidade de Alfenas/MG.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Para o estudo será necessária a realização de entrevista semi-estruturada e/ou preenchimento de instrumentos/questionários auto declarativos sobre as características do desenvolvimento físico, emocional e social dos participantes.

**RISCOS E DESCONFORTOS:** A presente pesquisa apresenta *risco mínimo* de exposição aos seus participantes. Os procedimentos da pesquisa não causarão, em

nenhum momento, desconfortos ou riscos à sua integridade física, psíquica ou moral.

No entanto, caso algum desconforto ocorra sua participação deverá ser interrompida a qualquer momento do estudo.

**BENEFÍCIOS:** Espera-se que os resultados dos trabalhos possam ser sistematizados e socializados nos espaços escolares, com oferta oficinas, dinâmicas e estratégias pedagógicas que favorecem a consolidação das instituições escolares como espaços plenos de desenvolvimento e ações de promoção de saúde.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Não haverá nenhum gasto com sua participação, assim como você também não receberá nenhum tipo pagamento. Da mesma forma, você tem a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo da continuidade desta pesquisa.

## ANEXO A – Termo de originalidade



Programa de Pós-graduação  
em Educação  
Mestrado Acadêmico

**DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE**

Eu, Juliana Oliveira Pessoa Araujo, matrícula nº 2018.1.218.015, 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.

Alfenas, 20 de agosto de 2019.

---

Juliana Oliveira Pessoa Araujo