



UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
UNOCHAPECÓ
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Juliane Janaina Leite Brancher

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA UNIVERSIDADE:
NARRATIVAS DOCENTES**

Chapecó, 2020

JULIANE JANAINA LEITE BRANCHER

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA UNIVERSIDADE:
NARRATIVAS DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), na Linha de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Chapecó, 2020

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA UNIVERSIDADE:
NARRATIVAS DOCENTES**

JULIANE JANAINA LEITE BRANCHER

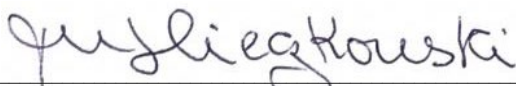
Esta dissertação foi avaliada pela banca examinadora e julgada adequada para obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo sido APROVADA em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

Banca examinadora:

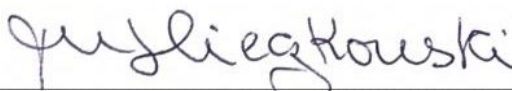
Orientador: Prof^ª. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Dr. em UNOCHAPECÓ

Membro: Prof^ª. Cassia Ferri
Dr. em FURB

Membro: Prof. Ireno Antônio Berticelli
Dr. em UNOCHAPECÓ



Prof. Dr. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Orientador(a)



Prof.ª Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

B817e Brancher, Juliane Janaina Leite
Estudantes com deficiência intelectual na universidade: narrativas docentes./
Juliane Janaina Leite Brancher - 2020.
103 p.: il.;

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de
Chapecó, 2020.
Inclui Bibliografias

1. Estudantes com deficiência intelectual. 2. Educação Superior. 3. Educação
Especial. I. Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro. II. Título.

CDD: Ed. 23 – 370

*Dedico esta dissertação
a Luiz Antônio, Fabiano e Teresinha.*

AGRADECER

Este espaço é dedicado para agradecer a todos aqueles com quem travei conversas!

Agradeço, com carinho e gratidão, à Professora Tânia Mara Zancanaro Pieczkowski, minha orientadora e amiga e com quem tive o privilégio de conviver por longos anos. Foi e sempre será uma grande incentivadora cujas contribuições extrapolam os limites do período de mestrado. Foi mestre generosa, orientadora rigorosa e amiga sincera. Aprendi muito sobre Educação e Inclusão. Mas, sobretudo, aprendi sobre a humildade e a generosidade que somente os sábios carregam consigo. Conviver com a professora Tania fez de mim uma pessoa melhor. Obrigada pela paciência! pelos livros! pelos cafés!

Aos professores que aceitaram compor a banca de qualificação e defesa desta dissertação, muito obrigada: Professora Cassia Ferri e Professor Ireno Antônio Berticelli. As contribuições de vocês por ocasião da qualificação me ajudaram sobremaneira a definir os rumos que a pesquisa tomaria, a refinar a análise e estabelecer conexões ainda não pensadas. Agradeço o aceite para compor a banca e expresso aqui minha admiração intelectual e afetiva por cada um de vocês.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, com quem muito aprendi, em especial a professora Claudia Battestin, e os professores Odilon Polli, Élcio Cecchetti, Ricardo Rezer, Leonel Piovezana, Edivaldo José Bortoletto, sou grata.

Aos colegas de turma, que junto comigo trilharam essa caminhada, e ao grupo de estudos em que participei nesse período e que funcionou como lugar de abastecimento do pensamento, muito obrigado.

Agradeço ainda ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - FUMDES, do Estado de Santa Catarina, pelo auxílio financeiro e à Secretária Municipal de Educação de Chapecó, que possibilitou condições para que eu pudesse estar presente às aulas.

Às amigas sinceras... querida Ellen Guerra, pela escuta acolhedora e atenta, pelos diálogos descontraídos, pelo olhar de cuidado, obrigada pelas boas risadas; às amigas Roberta Forchesatto, Kelly Cristina Zick, Ana Paula Risson e Raquel Forchesatto, que nossa amizade perdure por longos anos; à Deizi Domingues da Rocha, minha amiga e colega de trabalho e a que tive a alegria de encontrar nesse caminho.

Propositalmente, deixo por último aqueles que percorrem comigo cada passo dessa trajetória. De perto ou de longe, estiveram presentes, vibrando, incentivando e acreditando:

minha família! minha mãe Teresinha pelo cuidado amoroso comigo e com o Luiz Antônio, pois quando não pude estar, você esteve! Sou grata pelo exemplo de resistência e coragem.

Por fim, ao meu amor, Fabiano Brancher, por acolher e incentivar meus sonhos. Pois, diante dos momentos de dificuldades e desafios, foi em você que sempre encontrei apoio e amparo para seguir em frente. Desejo que nossos momentos junto se multipliquem.



Imagem extraída do livro *Vigiar e punir*, de Michel Foucault

RESUMO

Esta dissertação insere-se na Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). O **objetivo** do estudo é compreender os desafios docentes na atuação com estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior e as estratégias pedagógicas adotadas nas aulas. O **problema** que orienta a pesquisa assim se constitui: Como os professores da Educação Superior narram os desafios de atuar com estudantes com deficiência intelectual e quais as estratégias pedagógicas adotadas nas aulas para a inclusão desse público? Do problema de pesquisa, derivam as seguintes **perguntas de estudo**: Qual o conceito de deficiência intelectual relatado pelos professores da Educação Superior atuantes com esse público? Como os docentes da Educação Superior relatam o desempenho e as atitudes de estudantes com deficiência intelectual nas aulas? Os professores realizam adaptações para estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior? Quais? Como os docentes avaliam a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual integrantes das turmas de Educação Superior? Qual a expectativa dos docentes da Educação Superior em relação ao exercício profissional de estudantes com deficiência intelectual matriculados em cursos de graduação? A pesquisa se caracteriza como qualitativa numa perspectiva pós-estruturalista e, para tal, foram adotadas entrevistas narrativas com professores universitários que atuam com estudantes com deficiência intelectual. As narrativas foram organizadas em agrupamentos temáticos e analisadas pela perspectiva da Análise do Discurso com base em Foucault. A pesquisa aponta que o encontro com estudantes com deficiência intelectual gera efeitos na docência, pois o diferente desassossega e faz refletir sobre as práticas pedagógicas. O docente, diante da presença de estudantes com deficiência intelectual, fica subjetivado pelos discursos da inclusão e pode não tensionar a complexidade inerente a este processo.

Palavras-chave: Estudantes com deficiência intelectual. Educação Superior. Educação Especial. Normatização. Governamentalidade.

ABSTRACT

This Dissertation is part of the Research Line: Social Inequalities, Sociocultural Diversities and Educational Practices, from the Graduate Program in Education, from the Community University of Chapecó region (UNOCHAPECÓ). The objective of the study is to understand the teaching challenges in working with students with intellectual disabilities in College education and the pedagogical strategies adopted in class. The problem that guides the research is thus constituted: How do College education teachers narrate the challenges of working with students with intellectual disabilities and what are the pedagogical strategies adopted in classes for the inclusion of this audience? From the research problem, the following study questions are: What is the concept of intellectual disability reported by College education teachers working with this audience? How do College education teachers report the performance and attitudes of students with intellectual disabilities in class? Do teachers adapt to students with intellectual disabilities in College education? Which are? How do teachers evaluate the learning of students with intellectual disabilities in College education classes? What is the expectation of College education teachers in relation to the professional practice of students with intellectual disabilities enrolled in undergraduate courses? The research is characterized as qualitative in a post-structuralist perspective. Narrative interviews with university professors who work with students with intellectual disabilities were adopted. The narratives were organized into thematic groups and analyzed from the perspective of Discourse Analysis based on Foucault. The research points out that the encounter with students with intellectual disabilities generates effects on teaching, the different restlessness, and makes them reflect on their pedagogical practices. The teacher, in the presence of students with intellectual disabilities, is subject to the inclusion discourses and may not stress the complexity inherent in this process.

Keywords: Students with intellectual disabilities. College education. Special education. Normalization. Governmentality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Total de matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados. Brasil, 2017.....21

Figura 2 - Total de concluintes de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados. Brasil, 2017.....78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação e caracterização dos docentes participantes das entrevistas narrativas	28
Quadro 2 - Normativas e políticas de inclusão.....	46
Quadro 3 - Síntese dos agrupamentos temáticos.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Documentos legais.....	20
Tabela 2 - Relação dos docentes entrevistados.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CID	Classificação Internacional de Doenças
DCM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAPI	Núcleo de Apoio Psicopedagógico Institucional
PNEEPEI Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLEE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - TERRITÓRIO INVESTIGATIVO: TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL, O DESEJO DE SABER E O ENCONTRO COM A PERSPECTIVA FOUCAULTIANA.....	16
1.1 APRESENTAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA, VIVÊNCIAS NO TERRITÓRIO INVESTIGATIVO E MOTIVAÇÕES.....	16
1.2 CAMINHO JÁ CONSTRUÍDO SOBRE O TEMA INVESTIGADO.....	23
1.3 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	26
1.4 MATERIALIDADES EMPÍRICAS.....	29
1.5 DA ARQUITETURA INVESTIGATIVA: OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS..	32
1.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	36
CAPÍTULO II - TRAMAS HISTÓRICAS: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	38
2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS.....	38
2.2 NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIAS DE NORMATIZAÇÃO E NORMALIZAÇÃO.....	49
CAPÍTULO III - NARRATIVAS DOCENTES ACERCA DA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO.....	55
3.1 NARRATIVAS ACERCA DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: OLHARES DOCENTE.....	57
3.2 SUBJETIVIDADE DOCENTE: O ENCONTRO COM A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	64
3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E METODOLÓGICA.....	70
3.4 EXPECTATIVAS DOCENTES EM RELAÇÃO AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	76
3.5 DOCÊNCIA: ENTRE LUZES E SOMBRAS.....	80
CONCLUSÕES POSSÍVEIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES	98
ANEXOS.....	99

Superior. O interesse pelo tema surgiu das minhas experiências profissionais no contato com as demandas do Setor de Acessibilidade da Unochapecó, onde atuei como Técnica em Educação Especial.

Este estudo tem foco na inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, como os docentes narram esse encontro e seus desafios. A presença de tais estudantes cria demandas e incertezas para os docentes, tais como: o reconhecimento da diferença, as adaptações possíveis e os critérios avaliativos de desempenho, entre outras.

A seguir, narro alguns aspectos de minha trajetória pessoal para evidenciar minha posição na escolha da temática de pesquisa. Minha primeira referência escolar foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ), de Chapecó, instituição onde minha mãe iniciou sua carreira como professora e se aposentou 28 anos depois. Minhas memórias da infância são repletas de lembranças daquele espaço. Na adolescência, com o incentivo da minha mãe e a curiosidade de aprender, iniciei o curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Em 2006, optei por cursar Pedagogia, pois sabia bem que queria trabalhar com Educação Especial. Em junho do mesmo ano, iniciei meu trabalho na Escola Estadual Marechal Bormann, na função de intérprete de Libras, com formação em cursos básicos.

Em 2011, cursei a complementação de Pedagogia em Educação Especial. Nesse período, cada estágio e as observações em salas de aula da educação básica provocavam novas inquietações especialmente nas áreas da deficiência intelectual e surdez. Nessas experiências, questioneei as verdades e as incoerências entre a teoria e prática docente e, algumas vezes, desacreditei das políticas de educação. Percebi as perversidades nos “bastidores” da inclusão. Constatei que algumas crianças com deficiência nomeadas como “incluídas” eram invisíveis aos professores e colegas, permaneciam longo tempo silenciadas, sem o envolvimento pedagógico que eu almejava encontrar. O direito de acesso dos estudantes com deficiência às escolas regulares está assegurado. Contudo, o direito de aprender me parece frágil.

Entre os muitos questionamentos suscitados pela minha trajetória estudantil, escolhi pesquisar, para realizar o trabalho de conclusão de curso de graduação, a alfabetização da criança surda, amparando-me na Política de Educação Especial de Santa Catarina (2009).

Em 2012, iniciei a pós-graduação em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais, quando pesquisei o intérprete da Língua Brasileira de Sinais na Educação Superior. Tanto na graduação, quanto na pós-graduação, amparei-me nas contribuições teóricas da área da deficiência, surdez e linguagem, sendo Carlos Skliar um importante interlocutor. Para compreender o desenvolvimento cognitivo e a formação dos símbolos linguísticos, busquei

Jean Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky. Outros autores, como Ronice Muller de Quadros, Sueli Fernandes e Teresa Cristina Rego foram meus alicerces nas pesquisas sobre educação de surdos e formação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Embora esses referenciais teóricos sejam muito significativos na minha formação pessoal e profissional, nesta dissertação outros aportes teóricos foram adotados.

Em 2012, iniciei o trabalho na Unochapecó, como intérprete de Libras, com contrato temporário e, em março, após prestar processo seletivo, assumi a vaga de Técnica em Educação Especial, na Divisão de Acessibilidade vinculada à Diretoria de Educação da Unochapecó, onde atuei até janeiro de 2019. Posteriormente, assumi a vaga, através de concurso público da Prefeitura Municipal de Chapecó, no cargo de professora de Educação Especial. Hoje, atuo como articuladora pedagógica no setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Portanto, ao selecionar recortes históricos para descrever as trajetórias que foram compondo minhas escolhas, produzo-as e reencontro-as novamente. Assim, recontar é recriar e significar cada escolha, cada encontro e desencontro, cada encanto e desencanto que vivenciei e que penso que contribuíram para a escolha do objeto de estudo.

Trabalhando diretamente com o público da Educação Especial na Educação Superior, encontrei diferentes desafios envolvendo as mais diversas necessidades especiais. A maioria das demandas que vivenciei podem ser ligadas ao viés da acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, metodológica e pedagógica. Em muitos momentos, precisei desconstruir conceitos sobre a deficiência, que havia elaborado na educação básica, e me apropriar de conhecimentos específicos que surgiram a partir de demandas no Setor de Acessibilidade. Foram, especialmente, as inquietações vivenciadas na minha trajetória como técnica em Educação Especial, durante os atendimentos a estudantes com deficiência intelectual, seus familiares e docentes, que me motivaram a pesquisar o tema proposto. Ao longo do texto, a opção foi relatar partes de minhas vivências, pois nelas estão as justificativas para as escolhas que faço, visto que, não estou numa posição distante ou neutra do objeto de investigação.

Promover condições acessíveis e a eliminação de barreiras, visando à permanência e o sucesso de estudantes com necessidades especiais, como a deficiência física, auditiva/surdez, visual, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e transtorno do espectro autista, na Educação Superior, requer estratégias de adaptação e acessibilidade pedagógicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e arquitetônicas. Mas, como adaptar os conteúdos acadêmicos para os estudantes com deficiência intelectual? De quais formas de adaptação esses estudantes se beneficiam?

Com o ingresso no Mestrado em Educação, reafirmei a convicção do desejo de pesquisar a presença de estudantes com deficiência intelectual na universidade, analisando os discursos docentes sobre a inclusão, por considerar que é um assunto atual e ainda pouco discutido. Ao me aproximar dos referenciais foucaultianos, fui desafiada a desnaturalizar o que está dito, a fugir do óbvio e dos discursos romantizados da inclusão e, então, perceber a inclusão como imperativo neoliberal de gerenciamento de risco e estratégia de governamentalidade. Este caminho foi repleto de tensões e deslocamentos, pois me conduziu a reflexões antes não experimentadas.

Desafio-me a compreender a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, a partir das narrativas² dos docentes da Educação Superior, apoiando-me na perspectiva pós-estruturalista, com a premissa de pesquisar este tempo, no qual a educação tem passado por significativas mudanças, pois, segundo Meyer e Paraíso (2014, p. 28), “[...] mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os ‘outros’ e mudamos nós.”.

Ancoro-me nas leituras com referenciais foucaultianos como interlocução para compreender as noções de governamentalidade e normatização³ que, ao longo do estudo, se tornaram mais potentes para o desenvolvimento do trabalho. Contudo, saliento que outras noções, como subjetividade, governo e poder, constituem-se em ferramentas importantes para a tessitura desta dissertação.

Os referenciais me possibilitaram pensar a inclusão como um imperativo⁴ neoliberal. Lopes (2009) destaca os referenciais foucaultianos para pensar os conceitos de inclusão, normatização e governamentalidade, os quais fazem parte de um jogo econômico. Partindo deste pressuposto, pensar a inclusão contrapõe as ideias de verdade já construídas. Alfredo Veiga-Neto (2001) amplia o entendimento de imperativo naturalizante, ao salientar que:

A partir da perspectiva que estou aqui adotando, penso que o principal a dizer sobre isso é que não basta argumentar a favor da inclusão tomando como tranquilo um imperativo naturalizante - do tipo "direito à vida", quando "vida" é tomado no seu sentido fundamental, natural - pois, como vimos a norma não é algo que está na

² Terminologia adotada com base em Andrade 2014, conceituada no decorrer do texto.

³ Os conceitos normatização e normalização segundo Alfredo Veiga-Neto: “Levando um pouco adiante essas distinções vocabulares e conceituais que gravitam em torno da norma, sugerimos acrescentar a palavra *normatizar* e suas derivadas para designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas. Assim, por exemplo, podemos entender que os dispositivos *normatizadores* são "aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)” (VEIGA-NETO, 2006, p. 35-36).

⁴ Segundo Dicionário *online* de português: Adjetivo: Que impõe: que manda com autoridade. Que se impõe de forma argumentativa numa discussão: a contundência imperativa de suas ideias. Que possui características autoritárias: indivíduo autoritário. Modo do verbo que exprime ordem, exortação, pedido.

Natureza. É fácil ver que esse tipo de argumento entende o uso social da norma como um "mau uso", como um desvio (a ser corrigido) em relação a um estado natural, original e prévio - neutro, diriam alguns; bom, diriam outros. Um estado natural em relação ao qual o Homem - esse ser que é visto como imperfeito, ou ignorante, ou cego, ou egoísta, ou ainda na sua menoridade - teria se afastado, se desencaminhado e ao qual deveria retornar, por obra do nosso esclarecimento - filosófico, científico, psicológico, pedagógico - e de nossa militância política. O caráter platônico desse tipo de entendimento é mais do que evidente. (VEIGANETO, 2001, p. 22 -31).

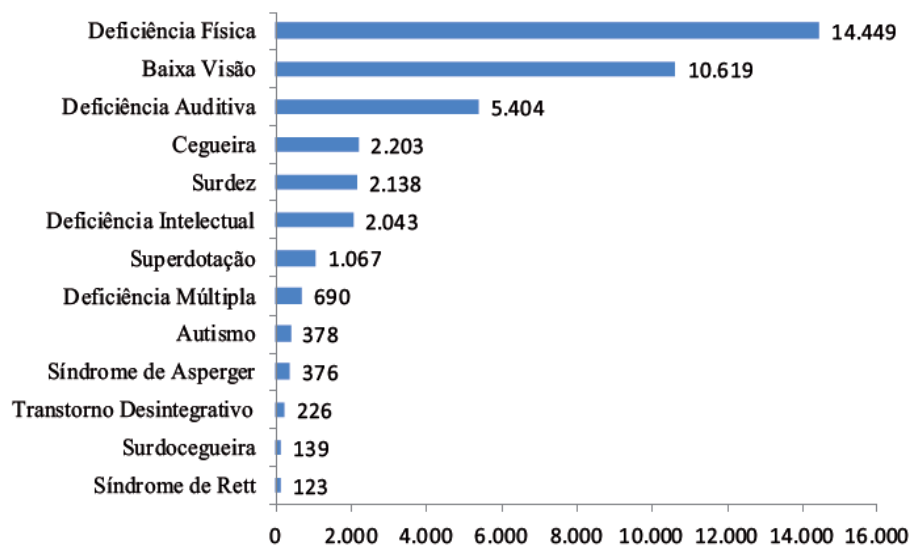
As pessoas com deficiência intelectual, assim como todas as alteridades deficientes, têm sido projetadas a partir de práticas discursivas da inclusão que põem em funcionamento engrenagens de poder, que levam à construção de diferentes sentidos e verdades e que perpassam as noções de governamentalidade e normatização também na Educação Superior.

Vivemos um tempo em que os discursos sobre o outro e a diferença desdobram novos significados e perspectivas políticas, e ninguém pode se negar a estar dentro do mundo global, mesmo que de forma parcial, incompleta, ineficiente ou deficiente. Em um sistema de controle, normas são instituídas. Lopes (2009) destaca que algumas dessas normas são instituídas com o objetivo de designar ações de poder, controlando os indivíduos, para que esses permaneçam no “jogo”, onde ninguém fique de fora, todos sejam incluídos: “[...] não se trata de preocupação, de qualificação e de cuidado com o outro; trata-se sim da necessidade da permanência do outro.” (LOPES, 2009, p. 156).

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual tem aumentado, na educação básica, e esta ampliação de acesso repercutiu também nos demais níveis de educação. Padilha (2001) afirma que a deficiência intelectual é apontada como um dos grandes desafios pedagógicos dos docentes na escola regular. O enfoque da inclusão, no contexto da escola regular, implica estar aberto à diversidade, levar em conta as singularidades de cada um, a envolver não só a garantia de acesso mas, também, ao desenvolvimento social e escolar do estudante.

Este tema tem gerado demandas nas instituições de Educação Superior, a exemplo da criação dos Núcleos de Acessibilidade disponibilizados a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e tem tomado crescente espaço nas discussões educacionais. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), relativos a 2017, verifica-se um total de 38.272 matrículas na Educação Superior declaradas como de estudantes com deficiência, e, destes, 2.043 ingressantes que apresentam deficiência intelectual, conforme figura 1. O total de estudantes com deficiência intelectual concluintes foi de 316.

Figura 1 - Quantitativo de matrículas de graduação segundo a declaração de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em 2017.



Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (2019).

Este texto está atravessado por indagações de como se produzem as verdades acerca da inclusão e, especialmente, como essas verdades são produzidas na Educação Superior. Revel (2005) afirma que, para Foucault, as verdades são produzidas pela história e não são isentas das relações de poder. Cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, que emerge dos discursos que circulam em cada época. Os “outros”, a serem incluídos e normalizados, são constituídos por processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma como são pensados e inventados os corpos e as mentes.

“Incluir” pode ser excludente, uma vez que a Educação Superior exige habilidades cognitivas superiores complexas. É preciso estar atento, não basta permitir o acesso de estudantes com deficiência intelectual à Educação Superior para que sejam diminuídos os diferenciais de poder, a segregação, o autoritarismo e a exploração que impregnam e atravessam a sociedade contemporânea. Não basta tocarmos adiante boas e sérias políticas de inclusão para que os fantasmas das desigualdades sociais sejam exorcizados.

Diante do exposto, formulo o seguinte **problema de pesquisa**: Como os professores

da Educação Superior narram os desafios de atuar com estudantes com deficiência intelectual e de organizar as aulas para a inclusão desse público?

Do problema de pesquisa, derivaram as seguintes **perguntas de estudo**: Quais os conceitos de deficiência intelectual relatados pelos professores da Educação Superior atuantes com esse público? Como os docentes da Educação Superior narram as atitudes de estudantes com deficiência intelectual nas aulas? Os professores realizam adaptações para estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior? Quais? Como os docentes narram o desempenho dos estudantes com deficiência intelectual integrantes das turmas nas aulas/disciplina/curso de Educação Superior? Qual a expectativa dos docentes da Educação Superior em relação ao exercício profissional de estudantes com deficiência intelectual matriculados em cursos de graduação?

Nos contextos da educação inclusiva, as discussões fortalecidas pelas normas legais apontam a necessidade de que a educação seja para todos e atenda às especificidades dos alunos com deficiência. A elegibilidade através do mérito, pelo vestibular ou de processos seletivos simplificados - a exemplo da análise do histórico escolar -, em um cenário em que a oferta de vagas nos cursos de Educação Superior muitas vezes é maior do que a de candidatos, elimina a ideia de seletividade nos processos de ingresso e passa a não ser um impedimento para candidatos com déficit cognitivo/deficiência intelectual.

O objetivo geral da investigação é compreender os desafios de atuar com estudantes com deficiência intelectual na universidade e de como organizar as aulas para a inclusão desse público.

Chego até aqui com o desafio de antecipar “o que vem pela frente”, mantendo no leitor o desejo de continuar. Esta dissertação está organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo, nominado “Território investigativo: trajetória acadêmica e profissional, o desejo de saber e o encontro com a perspectiva foucaultiana”, procuro mapear minhas trajetórias como educadora especial e intérprete de Libras, na educação básica e na Educação Superior, apresentando os acontecimentos que me influenciaram e as relações que fui estabelecendo com os objetos centrais desta investigação, delineando assim a problematização desta pesquisa. Apresento os caminhos percorridos na busca de aproximar a pesquisa ao referencial teórico já produzido. As tessituras do percurso metodológico e a escolha das lentes teóricas descrevem as ferramentas que constituíram o aporte das análises e as noções foucaultianas como base analítica.

No segundo capítulo, denominado “Tramas históricas: deficiência intelectual e o acesso à Educação Superior”, busco estabelecer a aproximação entre os aspectos históricos de

subjetivação da pessoa com deficiência intelectual, as políticas inclusivas e o acesso à Educação Superior. Tensiono as políticas de inclusão como um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a desejarem entrar nas regras do jogo neoliberal, onde todos precisam estar incluídos e ser produtivos, e, assim, a Educação Superior passa a ser um objeto de consumo.

No terceiro e último capítulo, intitulado “Narrativas docentes acerca da atuação com estudantes com deficiência intelectual e estratégias pedagógicas para a inclusão”, direciono as análises para as recorrências encontradas nos discursos dos docentes universitários que compõem os enunciados que tecem a centralidade desta pesquisa e me permitem entender a inclusão de estudantes com deficiência intelectual como um dispositivo neoliberal de gerenciamento de risco. Assim, opero sobre as narrativas a partir das lentes foucaultianas que me permitem entender o processo inclusivo semelhante a um jogo, uma vez que suas regras estão baseadas na economia, na normatização e na igualdade. Emerge neste jogo a subjetivação docente frente à presença de estudantes com deficiência intelectual. Nesse contexto, o docente é conduzido e condutor de práticas e regras implícitas que levam a entrar e permanecer no jogo neoliberal.

A título de finalização, nas “Considerações possíveis”, o propósito foi retomar as principais questões apontadas nesta dissertação. O estudo me possibilitou compreender, baseada no pensamento de Foucault e na sua força problematizadora, como os discursos são tomados como verdades no campo na Educação Especial. Além disso, proponho algumas possibilidades futuras que requerem mais que apontamentos para possíveis respostas, mas o tensionamento dos discursos emergentes como estratégias de governamento, em que a universidade passa a ser uma oportunidade de competição, ou um produto, uma estratégia de gerenciamento do risco e do desenvolvimento social.

1.2 Caminho já construído sobre o tema investigado

Inicialmente, localizei no *site* da ANPEd Sul os trabalhos publicados no eixo 22 (Política de Educação Superior) e GT 15 (Educação Especial), na ANPEd nacional, na expectativa de identificar material que tenha interface com o projeto de pesquisa para a dissertação de mestrado em educação. “É preciso ir aos porões”, alerta Veiga-Neto (2012), que se utiliza da metáfora de Bachelard para entender os caminhos que se cruzam na educação contemporânea. É importante adentrar nas profundezas, conhecer as construções contingentes; o que e por que pensamos, naturalizamos, regramos, aceitamos ou não determinadas verdades:

“Viver apenas num andar é viver bloqueado. Uma casa sem sótão é uma casa onde se sublima mal; uma casa sem porão é uma morada sem arquétipos”. (BACHELARD, 2003, p. 76).

Pesquisar aquilo que já foi produzido é vasculhar o porão. É uma forma de criar condições para uma nova pesquisa, permitir uma leitura do que já foi proposto e ampliar o horizonte da investigação científica.

A seguir, apresento os trabalhos que se aproximam do foco em estudo, identificados no GT 15 da ANPEd, nos anos de 2013 a 2018. Foi necessário ampliar o período da escolha inicial. Iniciei a leitura dos resumos para identificar as pesquisas que se assemelham às discussões em torno da inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior e das práticas inclusivas na Educação Superior.

No decorrer da pesquisa, identifiquei que a união dos termos indutores ou palavras-chave, deficiência intelectual e Educação Superior, se tornavam escassos. Ou seja, a abordagem de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior apareceu em apenas um dos trabalhos durante esta busca. Dessa forma, esta proposta mostrou-se desafiadora e também instigante, na compreensão da importância de tais temas na forma separada mas, principalmente, na sua composição.

O início desta jornada tem como ponto de partida o ano de 2013, com os trabalhos apresentados no evento da X ANPEd Sul: estudos voltados para a deficiência intelectual. A primeira pesquisa encontrada foi de Fabiane Romano de Souza Bridi, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que realizou um estudo intitulado “Deficiência Mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos”, desenvolvido a partir da investigação dos manuais diagnósticos que definem conceitos de deficiência mental. A pesquisadora utilizou o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - IV, 2002), a Classificação Internacional das Doenças (CID-10), (OMS, 1993), a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) - (OMS, 2003) e Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio (AAMR, 2002). Por meio da pesquisa, a compreensão teórico-conceitual a respeito do fenômeno da deficiência mental traz implicações diretas na proposição e nas configurações das práticas pedagógicas.

Mais adiante, encontrei a pesquisa de Maria Sylvia Cardoso Carneiro, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que fez a pesquisa sob título “A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural”. Trata-se de um estudo que buscou, por meio da abordagem histórico-cultural tendo como referência a obra de Vygotsky e de outros autores da mesma vertente, problematizar a deficiência intelectual como

uma produção social, resultado da relação entre biologia e cultura na constituição de determinados sujeitos.

A pesquisadora seguinte, Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, com abordagem aproximada aos objetivos deste estudo, apresenta na ANPEd de 2017 a pesquisa “Mediação Pedagógica na Relação com Estudantes com Deficiência na Educação Superior”, artigo que resultou de uma das questões de pesquisa da tese de Doutorado. A pergunta que orientou a pesquisa foi: Como acontece o processo de mediação pedagógica entre docentes e estudantes com deficiência na aula universitária? A pesquisa investigou a presença de estudantes com deficiência na universidade e, a partir de entrevistas narrativas realizadas com dez professores de estudantes com deficiência em diferentes cursos de graduação, em duas universidades localizadas em Chapecó, região Oeste de Santa Catarina, apontou a complexidade do processo de inclusão. Com base em referenciais foucaultianos, evidenciou que os professores são subjetivados pelos discursos da inclusão, verdade inquestionável em nossos tempos, o que resulta em posturas amorosas e solidárias.

Waleria Herique dos Santos Leonel analisa e avalia o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual nas escolas de educação básica, na modalidade de Educação Especial, e tensiona se este processo promove o desenvolvimento psíquico do aluno, permitindo-lhe avançar da educação básica até o Ensino Superior. Neste contexto, a pesquisadora fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural, com base em Vygotsky, Luria e Leontiev. No estudo, é realizada uma análise das políticas públicas para a Educação Especial e as políticas públicas para o Ensino Superior. A pesquisa aponta que, a nível superior, os cursos de graduação e pós-graduação parecem não oferecer os subsídios suficientes para a formação teórica e metodológica necessária à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, embora a pesquisadora aponte ainda a necessidade de novas pesquisas sobre a temática.

Interessou-me a pesquisa de Betania Jacob Stangel Lopes, com o tema “Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário”. A pesquisa analisou os efeitos de um programa de transição para a vida adulta no ambiente universitário, que tem como finalidade propiciar experiências de aprendizagem para a vida dos jovens com deficiência intelectual na Educação Superior. A pesquisadora aponta que os quatro estudantes pesquisados tiveram ganhos em seu nível de independência ao participar de programas no ambiente universitário, com planejamento central do aluno como estratégia para as atividades acadêmicas.

Portanto, chego ao final deste tópico com a convicção de que pesquisar é um exercício constante de investigação. Nesse sentido, Charlot (2006) nos instiga a questionar:

O que sabemos que foi estabelecido? Sobre o que discutimos hoje em dia, o que questionamos, e quais as posições assumidas no debate? Que pesquisas já foram realizadas sobre os temas que estão na moda (os objetos sóciomidiáticos), a partir de quais questões, com que dados, e quais os resultados? Quais foram as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas nos últimos anos, e que resultados foram estabelecidos? Que pesquisas estão atualmente em andamento, sobre que temas, onde?. (p. 17).

Assim, os estudos encontrados ofereceram subsídios para a pesquisa, possibilitando delimitar os caminhos a serem investigados, pois os mesmos, em certa medida, apresentam-se como possibilidade de diálogo e reflexão na construção de uma nova pesquisa.

O grande desafio da educação nas sociedades de democracias liberais é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade. É a partir do reconhecimento das identidades dos grupos sociais que é justificado o acesso aos direitos individuais, e incluir é torna-se uma condição necessária uma vez que auxilia na diminuição das desigualdades e contribui para uma sociedade mais democrática. Pensar as possibilidades de inclusão, para Lopes e Frohlich (2018), “[...] é pensar, além da garantia de direitos sociais ou do reconhecimento de lutas históricas de participação social de grupos considerados minoritários, esse movimento produz efeitos e constitui formas de se viver na atualidade”. As autoras destacam que a ideia de inclusão se configura em uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade. Ao final deste tópico, chego consciente de que o processo da pesquisa é um exercício constante de elaboração da investigação científica.

3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

O *locus* inicial da pesquisa centrou-se em três universidades: uma da esfera pública federal, uma da esfera pública estadual e uma comunitária, localizadas no Oeste de Santa Catarina. Foram convidados a participar do estudo professores atuantes, ou que atuaram nos últimos três anos (seis semestres), com estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior.

Os critérios para a definição dos docentes participantes da pesquisa foram: 1) atuar ou ter atuado como coordenador de curso e professor de estudantes com deficiência intelectual concomitantemente; 2) atuar ou ter atuado no maior número de disciplinas como professor de estudantes com deficiência intelectual ao longo do período definido para o estudo; 3) aceitar

fazer parte da pesquisa.

A definição dos sujeitos da pesquisa surgiu após o encaminhamento de ofício aos gestores responsáveis pelas universidades (dois reitores e um diretor), explanando os objetivos da pesquisa e, junto ao ofício, seguiu também a Declaração de Ciência e Concordância da instituição envolvida, que foi prontamente assinada e disponibilizada. Após a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa, aconteceu o contato via *e-mail* com as instituições e o recebimento, através dos profissionais mencionados, da relação de estudantes com deficiência intelectual matriculados no período indicado para o estudo, ou seja, nos últimos três anos, assim como a relação dos cursos frequentados por tais estudantes e dos professores atuantes com esse público.

Na Universidade A, 5 (cinco) estudantes com deficiência intelectual integraram o corpo discente no período delimitado, nos cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Letras e Comunicação Social - Publicidade e Propaganda. Desses cinco estudantes, três continuam frequentando os cursos; um concluiu o curso de graduação e um está em situação de trancamento. Na Universidade B, foi identificado 1 (um) estudante com diagnóstico de deficiência intelectual, que frequenta o curso de Ciências da Computação. Na Universidade C, não há registro de estudantes com deficiência intelectual no período determinado. Na Universidade A, há 64 professores que se encaixam no perfil pesquisado, sendo que dez ocupam/ocuparam, além da docência, o cargo de coordenação. Destes, 5 foram convidados a fazer parte da pesquisa; 3 professores na Universidade B e nenhum professor na Universidade C. Portanto, duas universidades serão *locus* da pesquisa.

Na Universidade A, considerando o elevado número de professores, a opção foi pelos cinco que, concomitantemente, foram coordenadores dos cursos nos quais os estudantes com deficiência estão/estavam matriculados, sendo um de cada curso e com o maior tempo de atuação. Na Universidade B, foram convidados a participar do estudo os três professores que ministraram disciplinas ao estudante foco da pesquisa.

O quadro que segue busca evidenciar as características dos(as) participantes da pesquisa. Foram entrevistados 8 docentes⁵, que participaram do estudo partilhando comigo suas vivências, por meio de entrevistas narrativas que aconteceram entre os dias 16 de julho e 19 de dezembro de 2019. Embora tenha avaliado a possibilidade de que o número de docentes relacionados no início da pesquisa pudesse ser alterado para mais, ao final dos encontros com

⁵ Cada participante da pesquisa foi identificado como “Docente”. Optei por generalizar, sem diferenciação de gênero em cada intervenção, para preservar os entrevistados e simplificar a escrita.

os docentes, considerei entrevistar 5 (cinco) docentes da Universidade A, visto que na universidade B o número de docentes no período era limitado aos 3 (três) que me concederam as entrevistas.

As informações que seguem visam situar o leitor acerca do contexto das materialidades empíricas: trata-se de professores com caminhadas na docência entre 8 (oito) a 19 (dezenove) anos, com formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento e atuantes em vários cursos de graduação. Embora cada participante da pesquisa seja identificado como “Docente”, seguido do número que representa a ordem sequencial crescente do nosso encontro, foram entrevistadas 5 (cinco) professoras e 3 (três) professores.

Docente Entrevistado (a)	Tempo de docência no Ensino Superior	Formação acadêmica	Universidade	Data da entrevista	Curso frequentado pelo estudante com deficiência intelectual
Docente 1	09 anos	Pós-Doutorado em Filosofia	Federal	16/07/2019	Ciências da Computação
Docente 2	17 anos	Cursando Doutorado em Artes Visuais	Comunitária	16/07/2019	Licenciatura em Artes Visuais
Docente 3	09 anos	Doutorado em Designer	Comunitária	02/08/2019	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda
Docente 4	13 anos	Doutorado em Educação	Comunitária	16/10/2019	Educação Física
Docente 5	19 anos	Mestrado em Ciências da Computação	Federal	23/10/2019	Ciências da Computação
Docente 6	16 anos	Doutorado em Educação Científica e Tecnológica	Federal	14/11/2019	Ciências da Computação
Docente 7	13 anos	Doutorado em Letras - Estudos Linguísticos	Comunitária	16/12/2019	Letras
Docente 8	08 anos	Doutorado em Comunicação	Comunitária	19/12/2019	Design e Publicidade e

		Social			Propaganda.
--	--	--------	--	--	-------------

Fonte: Organizado pela autora

Além dos docentes evidenciados no quadro, no processo de convite aos possíveis sujeitos da pesquisa, 3 (três: 2 da universidade A e 1 da universidade B) optaram pela não participação.

As entrevistas foram direcionadas por um roteiro. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e organizadas em agrupamentos temáticos, que serão apresentados e desenvolvidos ao longo do texto. As materialidades empíricas foram examinadas por meio da Análise do Discurso, com referenciais foucaultianos, considerando-se os aspectos mais relevantes e recorrentes. O roteiro e os agrupamentos temáticos iniciais foram organizados a partir dos tópicos que seguem:

- ✓ Conceito de deficiência intelectual presente nos docentes;
- ✓ Narrativas do desempenho de estudantes com deficiência intelectual na aula universitária;
- ✓ Atitudes de estudantes com deficiência intelectual;
- ✓ Demandas em relação à adaptação do currículo, à avaliação da aprendizagem, ao uso de tecnologias assistivas, à organização do material didático, etc.;
- ✓ Formas de organização das aulas para atender às demandas de estudantes com deficiência intelectual na turma;
- ✓ Expectativas docentes em relação ao exercício profissional do estudante com deficiência intelectual.

Os agrupamentos encontram-se organizados no capítulo III e não necessariamente aparecem na sequência do texto nesta ordem. Saliento que alguns títulos resultaram da definição, *a priori*, com base nas perguntas de estudo, e outros emergiram da recorrência e relevância das narrativas, assim como também das contribuições teóricas.

1.3 Materialidades empíricas

Pesquisar é desacomodar. Relaciono essa afirmação às minhas pretensões de pesquisa não apenas para acompanhar o discurso dos outros, mas para desnaturalizar o que está posto. Bernard Charlot (2006), ao falar dos discursos saturados em educação, salienta que é preciso

ter a coragem de dizer que a prática não é um argumento, e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado. É preciso também ter a

[...] coragem de dizer que a recusa do pesquisador ou do professor universitário de confrontar as teorias que ele ensina com as situações e práticas do professor ou do formador levanta suspeitas, sérias, sobre o valor de suas teorias, incluindo-se aí a questão do valor do ponto de vista da verdade. (CHARLOT, 2006, p. 11).

No decorrer de minha trajetória profissional, como Técnica de Educação Especial no Setor de Acessibilidade em uma instituição de Educação Superior, ao me deparar com a chegada de estudantes com deficiência intelectual, percebi, aos poucos, que os discursos sobre inclusão, que antes fundamentavam minhas compreensões e respondiam às minhas inquietações e demandas, não eram mais suficientes.

Nesse sentido, corroboro Bujes (2002, p. 16), quando ela afirma que a pesquisa “[...] nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém quase sempre de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar [...]. Ela se constitui na inquietação”. E a minha inquietação assim se constituiu.

Pesquisar a inclusão de um público antes não imaginado para a Educação Superior é uma forma de ter coragem de dizer que é preciso tensionar a segregação e também as políticas de inclusão. É necessário submeter a avaliação empírica aos discursos postos sobre a inclusão.

Ao analisar os discursos presentes nos documentos nas décadas de 1950 e 1960, que tratam de aspectos educacionais voltados às pessoas com deficiência no Brasil, Sardagna destaca que são “[...] políticas educacionais voltadas à institucionalização do anormal” (SARDAGNA, 2013, p. 49.) Assim, até meio século atrás, os discursos de institucionalização tinham seus efeitos de verdade, normatizando a prática da segregação. Portanto, podemos considerar que a inclusão educacional é uma discussão recente.

A metodologia de pesquisa designa um caminho a percorrer, indica como fazer esse caminho, ou seja, refere-se sempre às formas de condução da pesquisa. Trata-se de um processo de investigação amparado em uma concepção teórica. Com base em Meyer e Paraíso, compreendo a metodologia como “[...] um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa, que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações [...]” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

Delineadas as formas de pesquisa, faço algumas escolhas teórico-metodológicas que se apresentam como possibilidades de leitura e análise dos materiais. Concordo com Meyer e Paraíso que, amparadas numa perspectiva pós-crítica de pesquisa (2014, p. 30), afirmam que

[...] tudo aquilo que lemos para construir nossa problemática de pesquisa parece funcionar como um impulsor da nossa “vontade de potência”, que nos tira da paralisia do que já foi significado e nos enche de desejo de mover, encontrar uma saída e estabelecer um outro modo de pensar, pesquisar, significar e divulgar a educação. (MEYER; PARAISO).

Evidencio, também, o que afirma Costa (2007), sobre o fato de que pesquisar é um desafio constante e, principalmente, que as verdades construídas/legitimadas através da pesquisa se constituem em constatações que são parciais e provisórias. Contudo, a pesquisa, mesmo com resultados provisórios, constitui-se num campo importante e decisivo para tensionar os discursos da inclusão.

Martins (2004) define a pesquisa qualitativa como [...] aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise (p. 289). Demo (1998), por sua vez, destaca que a pesquisa qualitativa significa

[...] **o esforço jeitoso de formalização perante uma realidade também jeitosa.** Trata-se de uma consciência crítica da propensão formalizante da ciência, sabendo indigitar suas virtudes e vazios. Portanto, o que se ganha e se perde com cada método. Ao mesmo tempo, uma pesquisa qualitativa dedica-se **mais** a aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos também quantitativos. E vice-versa. (p. 101).

Amparada na perspectiva de pesquisa educacional pós-estruturalista, que concebe o sujeito investigador como parte integrante do processo de construção do conhecimento, o desenho da pesquisa foi delineado. Segundo Meyer e Paraiso, as pesquisas pós-críticas:

[...] usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de “pós”- pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo - e em outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo “pós”, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas - Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos *Queer*, entre outros. (2014, p. 19).

Pesquisar na perspectiva pós-crítica é aventurar-se na desestruturação das possíveis estruturas no ato de pesquisar. Assim, a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso. Dessa forma, uma investigação com orientação pós-estruturalista, destaca Silva (2004),

[...] é um exercício de problematização sobre um corpo sem órgãos a ser construído; e é no ponto mais alto dessa problematização que um problema pode adquirir a discernibilidade mais intensa na apreensão instantânea dos múltiplos que lhe pertencem e aos quais ele pertence. (p. 44).

As teorias pós-críticas em educação reconhecem que o mundo contemporâneo vivencia novas configurações e representações culturais. Essas chegam às escolas e às universidades e entram em conflito com o modelo tradicional. Essa abordagem teórica

favorece a “[...] diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa” (SILVA, 2002, p. 139).

Ainda, Silva salienta que as perspectivas pós-estruturalistas ou pós-críticas ampliam até mesmo o conceito de poder presente em toda parte. “As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras que outras” (SILVA, 2005, p. 147).

A presente pesquisa se baseia em aspectos qualitativos que buscam compreender os desafios de atuar com estudantes com deficiência intelectual na universidade e de organizar as aulas para a inclusão desse público. Dessa forma, pude perceber que, através das entrevistas narrativas, durante o diálogo com os docentes, estes foram provocados a refletir sobre suas práticas.

1.4 Da arquitetura investigativa: opções teórico-metodológicas

Mantendo a coerência com os referenciais teóricos escolhidos para a aproximação com os sujeitos da pesquisa e geração de materialidades empíricas, a opção foi por entrevistas narrativas. Segundo Andrade (2014, p. 173), estas são “[...] uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica”. A autora afirma, ainda, que “[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (ANDRADE, 2014, p. 179).

Sobre a etimologia da palavra *narrar*, Larrosa (1994) diz que

[...] significa algo assim como ‘arrastar para a frente’, e deriva também de ‘gnarus’ que é, ao mesmo tempo, ‘o que sabe’ e ‘o que viu’. E ‘o que viu’ é o que significa também a expressão grega ‘istor’ da qual vem ‘história’ e ‘historiador’. [...] O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória. (p. 30).

As narrativas não representam dados prontos e acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem atravessada por relações de poder, se constroem em discursos hegemônicos, ou seja, nos tornamos sujeitos derivados desses discursos.

Para Foucault, os discursos são os enunciados que apontam o que foi tomado por verdade, naquele tempo e espaço determinado. Deleuze (1991) afirma que “[...] a verdade é inseparável do processo que a estabelece.” (p. 72).

Na aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970, intitulada *A ordem do discurso* (2007), Foucault faz indagações sobre o discurso, no sentido de compreender as formas pelas quais os poderes ligam-se a determinados discursos a fim de produzir efeitos de verdade. “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2007, p. 8).

Em suas abordagens acerca dos discursos, Foucault refere-se ao enunciado e, na obra *Arqueologia do saber*, apresenta discurso como

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo. (FOUCAULT, 2012, p. 143).

Em *História da sexualidade I: a vontade de saber*, Foucault afirma que os discursos não são estáticos, “[...] são elementos ou blocos táticos nos campos das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas”. (2005, p. 96).

Fischer (2001) afirma que, para Foucault,

[...] não há nada por trás das cortinas nem sob o chão que pisamos, há relações e efeitos que o próprio discurso põe em funcionamento. Nesta perspectiva, os estudos em Foucault mostram a importância de não nos aquietarmos frente aos acontecimentos, explorar os materiais empíricos, à medida que estes se tornam discursos de verdade. (FISCHER, p. 198).

A apropriação de novos conceitos, na perspectiva de Foucault, se constitui num desafio, como um edifício teórico, que será a base fundamental para operar com conceitos no texto e suas descrições. Segundo Meyer e Paraíso “[...] todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdades.” (2014, p. 29).

A partir da perspectiva foucaultiana, podemos entender que o discurso não tem interesse em discutir sobre a existência das coisas, mas sim em como os significados são produzidos.

Nessa perspectiva, direciono meus movimentos de escrita, com a intenção de tensionar a inclusão como dispositivo neoliberal de governmentação. Veiga- Neto (1997) desenvolve a noção de governmentação na perspectiva de Foucault:

Analisando as dificuldades que se estabeleceram, ao longo do século XVII, pelo embate entre a soberania e a família, Foucault nos mostra que a arte de governo - esse conjunto de saberes que estatui uma racionalidade própria, particular ao Estado - só conseguiu se desbloquear quando mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, se articulou o conceito moderno de população e, na esteira deste, também o conceito moderno de Economia. Também o conceito de governo mudou no sentido de se restringir. Se, pelos fins do Renascimento, governar não se referia apenas à gestão política e do Estado, senão que se referia também "à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes". (VEIGA-NETO, p. 4).

Para entender o termo dispositivo adotado por Foucault, evidencio Agamben (2010) que conceitua dispositivo como “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões, e os discursos dos seres viventes” (p. 40).

Ainda, segundo Revel, por definição, dispositivos são de natureza heterogênea,

[...] trata-se tanto de discursos quanto de práticas, de instituições quanto de táticas moventes: é assim que Foucault chega a falar, segundo o caso, de ‘dispositivos de poder’, de ‘dispositivos de saber’, de ‘dispositivos disciplinares’, de ‘dispositivos de sexualidade’[...]. (2005, p. 39).

Foucault apresenta uma sequência de três pontos, ao definir o que é dispositivo. O primeiro desses pontos tem função geral, de apresentar a amplitude do conceito:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (2009, p. 244).

Neste sentido, podemos mencionar as políticas educacionais inclusivas atuais, por exemplo, que estão imersas em dispositivos de controle e que, para além de ordenar a rotina da vida social, formatam a vida individual. A educação se tornou uma das principais estratégias de governmentação. As técnicas disciplinares de instrução, vigilância e controle exercidas para ensinar fizeram parte da ação de governar. Veiga Neto amplia a compreensão do termo governo, ao referir que

[...] aquilo que entre nós se costuma chamar de governo - o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) - é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de

governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo... É fácil ver que o uso do mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera, no mínimo, alguma ambigüidade. (2005, p. 82).

Governar pessoas, no sentido geral da palavra, não é um modo de forçá-las a fazer o que o governo quer, é sempre um ponto de equilíbrio, com complementaridades e conflitos entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelos quais o sujeito é construído e modificado por ele mesmo (FOUCAULT, 2011, p. 155-156).

Foi através dos estudos em Foucault que pude compreender que nas nossas relações sociais somos resultado da regulação e que, gradativamente, somos regulados por nós mesmos. Somos vulneráveis ao esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas. Compreendo essa observação nos discursos relativos à inclusão, que surge como uma ordem social inquestionável e pouco problematizada quando associada à inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior. Os estudantes representados como exemplos de superação em discursos midiáticos, divulgados como casos promissores e que poucos ousam tensionar.

Na perspectiva da análise foucaultiana, os discursos de valorização da diferença por meio da inclusão estabelecem relações, efeitos de sentido e compõem um conceito de verdade muitas vezes questionável. Na educação, circulam diferentes discursos de valorização da diferença que reafirmam práticas inclusivas e que agem sob a subjetivação docente. Gallo ajuda a compreender como o pensamento foucaultiano é marcado por elementos para pensar possíveis futuros para a educação:

Se aceitarmos o desafio de Foucault, uma educação para muito além da disciplinarização e da técnica será necessária para fundar as possibilidades de tal Ética. Uma educação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros (2004, p. 95)

Foucault diz que poderia ser denominado de subjetivação “[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais exatamente, de uma subjetividade, que evidentemente é apenas uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si.” (2004a, p. 262). Ao estabelecer distinções entre os modos de sujeição e os modos de subjetivação, bem como ao rejeitar a ideia de universalidade do sujeito, o filósofo ressalta as práticas da experiência. As práticas de sujeição, ao partirem de “[...] certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural” (FOUCAULT, 2004, p. 291), subjetivam os docentes. Tais práticas constituem-nos como capazes de articularem sujeição e liberdade em si. Os modos de subjetivação são as práticas de constituição do

sujeito. Essas práticas referem-se às formas pelas quais o sujeito se constitui.

Estar incluído, nesta perspectiva, significa sofrer os efeitos de normatização construídos historicamente, entendendo as pessoas com deficiência intelectual como minorias, pois fogem à regra e ao padrão do que é convencionalizado como normal.

1.3 Procedimentos éticos

O termo ética deriva do grego *éthos*, que se caracteriza como o conjunto de traços e modos de comportamento que conformam o caráter ou a identidade de uma coletividade. Ética é um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade. A ética é necessária para que haja equilíbrio e bom funcionamento social, possibilitando o bem-estar de todos os indivíduos. Neste sentido, a ética, embora não possa ser confundida com as leis, está relacionada ao sentimento de justiça. Foucault, alerta que ética e moral são termos distintos. Revel, amparada em Foucault, esclarece que:

[...] a toda ética corresponde à determinação de uma “substância ética”, isto é, maneira pela qual um indivíduo faz de si mesmo a matéria principal de sua conduta moral; da mesma maneira, ela implica necessariamente um modo de sujeição, isto é, a maneira pela qual um indivíduo se relaciona com uma regra ou com um sistema de regras e experimenta a obrigação de colocá-las em ação. (2011, p. 59).

A ética é construída por uma sociedade com base nos valores históricos e culturais. Do ponto de vista da Filosofia, a Ética é uma ciência que estuda os valores e princípios morais de uma sociedade e seus grupos.

Para o desenvolvimento das entrevistas, fez-se necessário considerar os cuidados éticos ao relacionar a ética à ciência. Teixeira (2009, p. 612) sugere que é preciso assumir a “[...] responsabilidade na e com a pesquisa [...]”, entendendo a presença do outro e respeitando-o como um colaborador. “É ter consciência que o ato de pesquisar não é neutro, constituindo-se em uma ação histórica e ético-política”.

Nesta perspectiva, e considerando os princípios éticos desta pesquisa, os colaboradores e instituições envolvidas neste estudo tiveram suas identidades preservadas, sendo nomeados no decorrer do trabalho como Docente 1, Docente 2, Docente 3 e assim sucessivamente, conforme ordem sequencial dos nossos encontros. As entrevistas narrativas foram gravadas e transcritas na íntegra, considerando os aspectos legais previstos na Resolução 466/2012, os quais orientam as pesquisas envolvendo seres humanos. Os dados serão armazenados por um período de cinco (5) anos.

Com a intenção de firmar o posicionamento ético que envolve a pesquisa, o projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), sob o CAAE 13532219.0.0000.0116, anexo nº 1.

Também foram adotados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das instituições envolvidas, bem como, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes das entrevistas e o Termo de Consentimento para Uso de Voz.

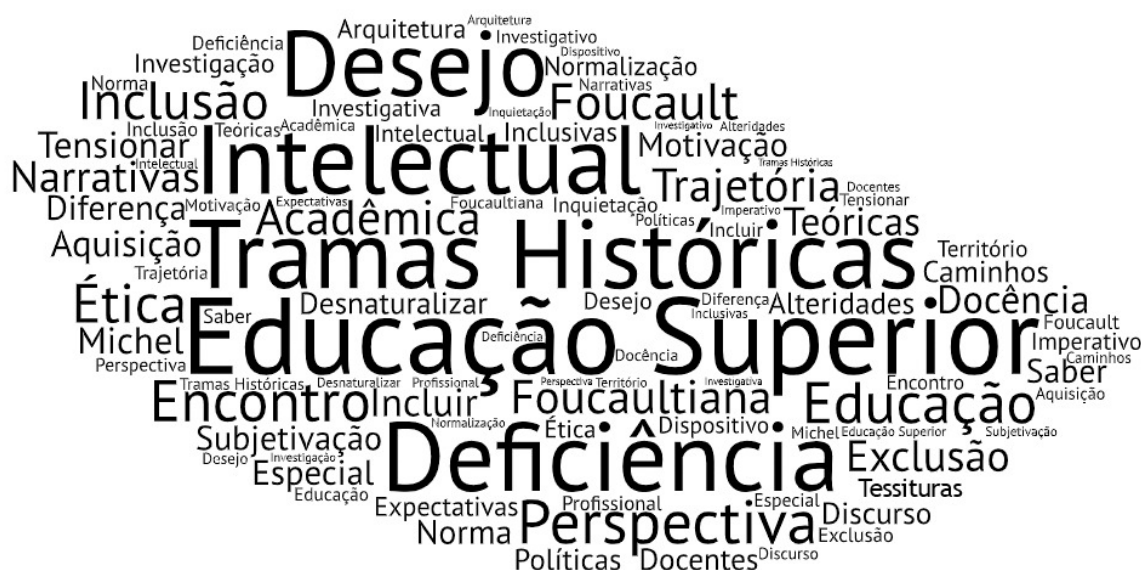
As entrevistas narrativas iniciaram após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa. Os participantes da pesquisa não tiveram ônus/despesas de qualquer natureza, pois os instrumentos de coleta de dados serão disponibilizados pela pesquisadora a cada participante.

Este capítulo procurou delinear o percurso metodológico da pesquisa, articulado com minha trajetória profissional, o que sustenta minhas escolhas. Neste arranjo, destaquei as principais ferramentas teóricas nas quais este estudo se ampara. Destaquei pesquisas realizadas acerca do tema, sendo que não houve a pretensão de esgotar a investigação das publicações nesse campo e sim de evidenciar as que tive contato. Realizei uma breve apresentação do cenário de acesso de estudantes com deficiência intelectual à Educação Superior, contextualizei o cenário no qual as materialidades empíricas emergiram, destaquei o objetivo do estudo vinculado à pergunta de pesquisa, e a opção pela perspectiva pós-estruturalista, com amparo no filósofo Michel Foucault e demais autores que com ele dialogam teoricamente. Procurei evidenciar as noções foucaultianas e alguns conceitos (ferramentas) que me auxiliaram a edificar este trabalho.

No capítulo que segue, destaco os conceitos de deficiência intelectual, os aspectos históricos que foram absorvidos na educação e sobre a qual reverberam as transformações e tendências políticas, culturais e econômicas desencadeadas pelo neoliberalismo. Evidencio alguns dispositivos legais que influenciam as políticas de inclusão no Brasil. O capítulo expressa como a inclusão, tratada como um imperativo neoliberal e mecanismo de normalização, traz em si o desafio de controlar os indivíduos para que não escapem do olhar do mercado, do consumo e da produção, para que sejam subjetivados e capturados pelos discursos da inclusão.

CAPÍTULO II

TRAMAS HISTÓRICAS: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR



2.1 Deficiência intelectual: aspectos históricos, legais e conceituais

No cruzamento entre os estudos de Michel Foucault e as teorizações que estão filiadas ao pensamento educacional contemporâneo, percebo a Educação Inclusiva na lógica neoliberal como um imperativo, onde todos precisam estar incluídos. Percorrendo os conceitos de deficiência e da deficiência intelectual, foco este estudo, apresentando alguns deslocamentos nas formas de entendimento sobre a deficiência. Esses deslocamentos apontam para o fato de que deixamos de olhar unicamente para a representatividade cultural de certos grupos, para entendê-los como categorias políticas na articulação de práticas que permitam alcançar outras formas de vida, inacessíveis em tempos passados, e ordenar a população.

Para pensar a concepção de deficiência, destaco a Convenção da Guatemala, internalizada na Constituição brasileira pelo Decreto nº 3956/2001, no seu artigo 1º, que define deficiência como uma restrição “[...] física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição limita a capacidade/incapacidade como uma situação depositada na pessoa com deficiência. Na Lei Brasileira de Inclusão nº. 13.146/2015 (BRASIL, 2015), em seu Art. 2º, o conceito de deficiência é mais dinâmico, assim apresentado:

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).

Nesse conceito, as limitações funcionais são contextuais, ou seja, não estão unicamente localizadas no sujeito, estão também nas limitações sociais. Quer dizer, a deficiência tem caráter relacional, é potencializada na interação com barreiras existentes no meio social, cujo resultado é a dificuldade ou o impedimento para o acesso e o exercício de direitos em igualdade de condições com as demais pessoas.

O documento “Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental” (BRASIL, 2006, p. 15) considera que:

A deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados.

A Convenção Internacional de Direitos da Pessoas com Deficiência (2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) utilizam o mesmo conceito de pessoa com deficiência, uma vez que o termo intelectual e mental aparecem juntos.

Os conceitos de deficiência mental e/ou intelectual por muito tempo se alicerçaram no modelo biológico, centralizando o que se entendia por “defeito” ou pela “falta”, em fatores patológicos, o que seria motivo suficiente para explicar a incapacidade em qualquer contexto.

Lopes (2009) sinaliza que a sociedade toma a inclusão do termo psicossocial no conceito de pessoa com deficiência, o que poderia implicar dificuldade na ratificação da Convenção, em razão das diferentes formas com que os países abordam a questão da deficiência e da saúde mental, inclusive o Brasil. A autora relata que se optou por manter o termo “mental” a incluir a expressão “intelectual”, permitindo uma margem para que as políticas nacionais tratem o conceito internamente e decidam se as pessoas com transtornos mentais estão contempladas pela Convenção.

No Brasil, essa questão ainda não foi regulamentada, estando as categorias de deficiência definidas pelo Decreto nº 5.296/2004 que ainda está em vigor. Abreu, Vilardo e Ferreira explicam que

[...] enquanto não ocorrer uma adequação do conceito de deficiência em norma regulamentar em harmonia aos novos paradigmas introduzidos pela Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência (inclusive quanto à distinção indiciada por ela entre deficiência mental e intelectual, continuam válidas, para fins de definição de deficiência, as categorias estabelecidas no Decreto, contanto que não importem em restrição de direitos. A LBI não resolveu a questão. (ABREU; VILARDO; (2020, p. 192).

Está em andamento no Congresso o Projeto de Lei nº 5.907/2016 que altera a Lei nº 10.216/2001 (conhecida como a Lei da Reforma Psiquiátrica), que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtorno mental e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. O Projeto de Lei, apresentado à Câmara dos Deputados, acrescenta dispositivos à referida lei. Dentre eles, o parágrafo único ao art. 1º, que estabelece que a pessoa com transtorno mental é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. O projeto recebeu parecer favorável da Comissão de Seguridade Social e Família em 14 de setembro de 2017.

Os conceitos de deficiência intelectual têm sido afastados de termos pejorativos e de entendimentos que a inferiorize e a defina pelas impossibilidades. A mudança de *deficiência mental* para *deficiência intelectual*, segundo Almeida (2012), deu-se em virtude de que é um termo menos ofensivo às pessoas com deficiência.

No decorrer da história, pessoas com deficiência intelectual receberam as mais diversas nomenclaturas, tais como: retardados mentais, excepcionais, especiais, idiotas, débeis mentais, loucos, entre outras. A compreensão sobre a deficiência intelectual vem se modificando historicamente. Segundo Carneiro (2017), “Os estudos sobre as diferentes condições da deficiência iniciaram a partir do século XVI como tentativa da medicina de classificar o indivíduo que não correspondia ao padrão de normalidade definido para a época”. No Brasil, o termo deficiência mental vem sendo substituído por deficiência intelectual desde 2004, a partir da Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual. De acordo com Sasaki (2005), atualmente, há uma tendência mundial de se usar o termo deficiência intelectual devido a duas razões:

A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, dois termos que têm gerado confusão há vários séculos (SASSAKI, 2005, p. 2. Grifos do autor).

Repensar a nomenclatura ressignifica o modo como definimos a deficiência intelectual. Foi a partir do Simpósio Intellectual Disability: Programs, Policies and Planning for the future, da Organização das Nações Unidas (ONU), realizado em 1995, que o termo

deficiência mental foi substituído, para diferenciar a deficiência da doença mental. A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), (2016, p. 1), assim define a deficiência intelectual: “É a deficiência caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que envolve habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade.” O documento também a define como funcionamento intelectual (abstrato) inferior à média da maioria das pessoas, associada a pelo menos duas áreas de habilidades do dia a dia (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), com início antes dos 18 anos.

A Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual, aprovada no Canadá em 2004, teve o termo alterado oficialmente em 2007, ocasião em que a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) muda para Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD). É a partir desta concepção de deficiência que optei por utilizar nessa dissertação o termo *deficiência intelectual*.

Destaco que quando nos referirmos a uma condição de deficiência, seja ela física sensorial ou intelectual, sua compreensão hegemônica ainda é pautada no modelo médico, cujo enfoque é clínico e centrado nas dificuldades e limitações impostas por condições orgânicas.

Carvalho e Maciel (2003) apontam que a AAMR se dedica ao campo da deficiência intelectual desde 1876, influenciando sistemas de classificação internacionais como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DCM 5) e A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID 10). Mas, como esta não é igualmente conhecida no Brasil, as autoras destacam que as razões parecem “[...] não se dever a questões de credibilidade ou à falta de reconhecimento de sua significativa contribuição. Deve-se, talvez, à pouca divulgação de suas produções entre especialistas e pesquisadores brasileiros” (CARVALHO; MACIEL 2003, p. 150).

Cabe destacar que a décima edição do Manual da Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistemas de Apoio (AAMR) teve sua primeira publicação no Brasil em 2006. A partir daí, a definição de deficiência intelectual se difundiu em diferentes contextos educacionais no Brasil.

A classificação da deficiência mental em leve, moderada, severa e profunda foi estabelecida pela Organização Mundial da Saúde em 1968. Sobre isso, Carneiro afirma que

[...] mesmo com a atual compreensão da deficiência intelectual como condição multidimensional que não se restringe a resultados e testes de inteligência, tal classificação ainda vem sendo utilizada no Brasil, aparecendo tanto em laudos técnicos elaborados por equipes multiprofissionais quanto em laudos médicos. [...]. O diagnóstico de deficiência intelectual, bastante influenciado pelas contribuições psicométricas a partir de Binet, sempre encontrou na escola solo fértil para se desenvolver e ser valorizado como instrumento de classificação. (CARNEIRO, 2017, p. 81-82).

No campo educacional, Bridi (2013) problematiza o uso dos diagnósticos na construção e delineamento das práticas pedagógicas na educação básica, reconhecendo sua força nos contextos escolares. A autora destaca que:

O grande impacto e a significativa difusão dos testes de inteligência ocorrem por meio das contribuições de Alfred Binet. Este psicólogo publica o primeiro teste de inteligência, conhecido com o teste Binet-Simon, elaborado por ele e o médico Theodore Simon. A referida testagem foi estruturada a partir da observação de suas duas filhas e compreendia a realização de tarefas intelectuais para possibilitar a identificação da idade mental das crianças. (BRIDI, p. 5).

A autora tensiona o uso do diagnóstico na construção e delineamento das práticas pedagógicas. No campo da educação, o diagnóstico possui presença de força, determinando a organização dos serviços da Educação Especial. Há alguns anos, era o diagnóstico que encaminhava as crianças a classes especiais. Hoje, garante-lhes o acesso ao atendimento educacional especializado (AEE).

É possível perceber, com base na reflexão histórica, que os termos se tornam problemáticos à medida que são lançados na arena das vozes sociais, na linguagem cotidiana, inscrevendo-se no verdadeiro sentido atribuído à normalidade nas práticas sociais discursivas.

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual desafia e impossibilita a escola no seu objetivo tradicional de ensinar o conteúdo e construir o conhecimento curricular. Não responder ao que é esperado pela escola expõe as fragilidades do ensino/aprendizagem e não apenas do sujeito com deficiência.

Amparada na obra História da loucura, de Michel Foucault, Fischer (1999) questiona quando o louco passa a ser considerado um “doente mental”. A autora evidencia os estudos de Foucault em analisar como se deu o aparecimento da loucura no âmbito do problema da razão e da verdade.

Fischer relata que

Foucault vai descrevendo como a questão da loucura não fica restrita ao ambiente da medicina, mas, ao contrário, vai-se configurando como um problema de razão e de moralidade. A criação dos primeiros hospitais, no Século XVII, instituiu a exclusão social, fundada principalmente em critérios morais: os enclausurados eram prostitutas (e todos os que adquiriam doenças venéreas), devassos, perversos sexuais, feiticeiros e magos, libertinos e, finalmente, os loucos, até então não vistos

como doentes mentais. No Século XVIII, porém, o discurso médico distinguia a loucura dos outros tipos de “erros morais”, classificando-a como um produto da relação do homem com o seu meio e identificando-a como um fenômeno que se passa dentro do próprio sujeito. (1999. p. 45).

Historicamente estigmatizadas, as pessoas com deficiência intelectual foram narradas, pensadas e construídas a partir do olhar de indivíduos “normais” (SKLIAR, 1999). Assim, a alteridade das pessoas com deficiência intelectual foi sendo problematizada como parte menor, inferiorizando assim sua identidade, podendo ser definida pela diferença e explicada pela existência. Para Silva (2005), a identidade é aquilo que se é: sou branco, sou brasileiro ou sou velho. Identidade e diferença existem. Está em quem se é ou em quem não se é. Skliar (1999) nos propõe pensar quem são esses outros, sem se esconder no discurso mascarado da naturalidade, da diferença e da pluralidade. Segundo o autor, a alteridade deficiente é um exemplo da voracidade com que o mundo moderno inventa e exclui esses outros. O lugar no mundo dos outros, de pessoas com deficiência, tem sido relacionado e confundido com seu lugar institucional, e seu lugar institucional foi frequentemente pensado nos termos estreitos de inclusão/exclusão.

Nesse sentido, os corpos institucionalizados estavam submetidos às identidades representadas pelos discursos de poder, incluindo as pessoas com deficiência intelectual. Segundo Thoma e Kraemer (2017, p. 24), “Apesar das críticas a essas instituições por afastarem as pessoas com alguma deficiência do convívio social, foi nelas que esse grupo populacional passou a ter o direito à vida, à assistência e à instrução.” No final dos anos de 1950, outros modelos de instituições passam a substituí-las gradualmente.

Para Pletsch, a deficiência é compreendida “[...] como um fenômeno complexo a partir do entrelaçamento dos aspectos biológicos e socioculturais. Cada um deles não pode ser pensado apenas em si mesmo, mas na sua inter-relação.” (2010, p. 107). A deficiência intelectual não se esgota na sua condição orgânica e/ou mental e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento. O desconhecido, o diferente, causa estranhamento, tornando-se parte das motivações dos atos discriminatórios sofridos ao longo da história pelas pessoas com deficiência intelectual.

Para a pessoa com deficiência intelectual, a acessibilidade não depende de suportes arquitetônicos, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber. (BRASIL, 2006, p. 15).

É possível inferir desse conceito que as tecnologias assistivas⁶, que beneficiam intensamente parte do público da Educação Especial (pessoas com deficiência física, auditiva, visual, entre outras), nem sempre contribuem na mesma proporção em relação às pessoas com deficiência intelectual. Quer dizer, a limitação de pessoas com deficiência intelectual refere-se mais às dificuldades para abstrair, interpretar, compreender, sintetizar, criar soluções, estabelecer relações lógico-matemáticas; justamente as habilidades que são centrais no fazer da universidade.

A inclusão na Educação Superior integra um conjunto de políticas educacionais que têm como objetivo democratizar o acesso, embora existam dispositivos legais desde a Constituição de 1988, em que se estabelece a normatização, de maneira que assegure equidade de oportunidades e a valorização da diversidade nas diferentes esferas de poder. É a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que as instituições de Educação Superior começam a discutir o acesso do público da Educação Especial.

Apontado como uma questão de direitos humanos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o movimento pela inclusão vem tomando força no cenário mundial, a exemplo do que destaca a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca (Espanha), realizada no ano de 1994. O documento elaborado na conferência salienta o direito à educação e o compromisso para com a “Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.” (UNESCO, 1994).

Ainda, outras normatizações foram oficializadas no âmbito nacional, direcionando os rumos da educação inclusiva no Brasil. No quadro a seguir, foram organizados alguns documentos legais, sem a pretensão de esgotar a amplitude dos documentos existentes acerca do tema. Trata-se de uma forma de registrar e dar visibilidade às principais orientações (Declarações, Leis, Portarias, Decretos e Políticas) acerca do público da inclusão, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Algumas dessas orientações estão presentes no texto da dissertação de forma mais extensiva, outras são apenas mencionadas no quadro que segue.

⁶Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Comitê de Ajudas Técnicas - ATA VI, 2007).

Quadro 2 - Normativas e Políticas de Inclusão

POLÍTICAS DE INCLUSÃO	
DOCUMENTO	ANO
Declaração Mundial de Educação para Todos. A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.	UNESCO, (1990)
Declaração de Salamanca e Linhas de Ação para Satisfazer Necessidades Educativas Especiais. Tem o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.	UNESCO, (1994)
Ministério da Educação. Portaria núm. 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação.	BRASIL, (1994)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei núm. 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	BRASIL, (1996)
Aviso circular núm. 277/MEC/GM, dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.	BRASIL, (1996)
Ministério da Educação. Portaria núm. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.	BRASIL, (1999)
Decreto núm. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei núm. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	BRASIL, (1999)
Lei núm.10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	BRASIL, (2000)
Convenção da Guatemala de 28 de maio de 1999, aprovada pelo Decreto legislativo núm. 198 de 2001.	BRASIL, (2001)
Resolução núm. 2 CNE/CEB: institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. Afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.	BRASIL, (2001)
Lei núm. 10.436, de 24 abril de 2002: dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais (Libras). Reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados.	BRASIL, (2002)
Portaria MEC núm. 2.678 de 24 de setembro de 2002: aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.	BRASIL, (2002)
Portaria MEC núm. 3.284 de 7 de novembro de 2003: dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.	BRASIL, (2003)
Decreto núm. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis núm. 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.	BRASIL, (2004)

Lei núm. 11.096 de 13 de janeiro de 2005: Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo em instituições privadas de Educação Superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes. Pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais.	BRASIL, (2005)
Decreto núm. 5.626 de 22 de dezembro de 2005: regulamenta a Lei núm. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei núm. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete; o ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.	BRASIL, (2005)
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.	BRASIL, (2008)
Resolução núm. 4 CNE/CEB (2009): institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica.	BRASIL, (2009)
Decreto núm. 6.949: promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. BRASIL, 2007.	BRASIL, (2009)
Decreto núm. 7611, de 17 de novembro de 2011: dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	BRASIL, (2011)
Nota Técnica MEC/SEESP núm. 06 de 11 de março de 2011: dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. Estabelece que cabe ao professor do atendimento educacional especializado a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum.	BRASIL, (2011)
Portaria núm. 14, de 24 abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários; considerando o Decreto núm. 5.626/2005 que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir a inclusão do ensino de LIBRAS em todo os cursos de formação de professores; considerando a necessidade de promover a eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que impedem ou dificultam o acesso das pessoas com deficiência a educação, em cumprimento a legislação vigente.	BRASIL, (2013)
Lei núm. 13.146, de 6 de julho de 2015: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	BRASIL, (2015)
Lei núm. 13.409, de 28 de dezembro de 2016: dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de Educação Superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas.	BRASIL, (2016)
Declaração de Incheon. A Declaração visa mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos.	BRASIL, (2016)

Fonte: Organizado pela autora.

Os diferentes campos discursivos articulados à educação, que se ocupam em descrever, narrar e conceituar a inclusão de estudantes com deficiência impulsionam e justificam políticas de inclusão para a escolarização de todos e em todos os níveis de ensino.

Considerando que a universidade, historicamente, tem selecionado o seu público, ou seja, não tem sido um espaço para todos, por ter como pressuposto que o estudante apresente um conjunto de critérios ou aptidões para ingresso e conclusão, é desafiador incluir estudantes, especialmente, com deficiência intelectual. Como avaliar esses estudantes? Uma discussão polêmica diz respeito à Terminalidade Específica como meio legal de certificar a conclusão do ensino regular e até mesmo a Educação Superior.

A Terminalidade Específica está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) onde diz que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade Específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Centrado em políticas neoliberais, o ensino no Brasil apresenta uma lacuna nas discussões sobre a Terminalidade Específica quando não esclarece a possibilidade de avançar a outros níveis de ensino, apesar do esforço em garantir o direito ao acesso das pessoas com deficiência intelectual à educação.

Recentemente, no Estado de Santa Catarina, a discussão reacendeu quando o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE), por meio da Resolução nº 026 de 2019, alterou a resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016, que estabelece normas para a aplicação da Terminalidade Específica na educação básica. A Terminalidade Específica abordada na Resolução nº 026 de 2019, do Estado de Santa Catarina, está em discussão, pois existem lacunas para sua aplicação.

A certificação de conclusão da etapa do Ensino Fundamental aponta que o estudante poderá continuar os estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou na Educação Profissionalizante. Em torno da discussão, existe uma preocupação em não rotular o estudante de forma a prejudicá-lo ou ainda permitir que ele avance a etapa sem ter se apropriado dos conceitos essenciais.

A Terminalidade Específica se caracteriza como declaração de conclusão do ano/série em que a solicitação pela terminalidade foi realizada. A declaração será fundamentada em avaliação pedagógica descritiva, com histórico escolar que apresente as habilidades e

competências atingidas pelos estudantes com deficiência intelectual ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

Os critérios para aplicação da Terminalidade Específica da resolução mencionada é ter idade mínima de 15 (quinze) anos de idade e ter frequentado no mínimo de 9 (nove) anos de escolarização para o Ensino Fundamental, podendo ser encaminhado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ou ainda, ter idade mínima de 17 (dezesete) anos e que ter frequentado no mínimo 12 (doze) anos de escolarização para o Ensino Médio. A idade mínima e o tempo de frequência no Ensino Fundamental e Médio não são diferentes do que para os demais estudantes. Segundo a Resolução CEE/SC Nº 026 de 2019, a concessão de Terminalidade Específica subentende:

[...] §1º conceder certificação à conclusão de Ensino Fundamental e Médio aos alunos que não atingiram as competências previstas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional para estas etapas. Os procedimentos para concessão desta certificação devem atender às seguintes diretrizes:

I. aplicar-se somente aos alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista (TEA), com idade mínima de 15 (quinze) anos, que tenham frequentado, no mínimo de 9 (nove) anos de escolarização para o ensino fundamental e com idade mínima de 17 (dezesete) anos que tenham frequentado, no mínimo, 12 (doze) anos de escolarização para o ensino médio obrigatórios.

As políticas para diversidade e inclusão, em específico aquelas da Educação Especial, caminham na contramão da Terminalidade Específica na educação regular, quando há imprecisão e falta de clareza para a definição das ações instituições educacionais. O entendimento de encerrar a frequência do estudante pelas limitações da deficiência, por meio da declaração de Terminalidade Específica, tem intrinsecamente um caráter discriminatório, retirando, assim, do processo de escolarização o estudante que, apoiado por políticas de inclusão, tem o direito ao Atendimento Educacional Especializado, a práticas educativas individualizadas que possibilitem seus acesso, permanência e desenvolvimento.

As práticas escolares encontram respaldo nas políticas públicas para o campo educacional, as quais, por sua vez:

Criam um processo de dissimulação desses atos de exclusão do sistema (repetência, evasão), os quais, do ponto de vista político e social, são convertidos em atos do próprio sujeito (aluno), em um processo de auto-exclusão a partir das opções que faz, a partir do capital cultural anteriormente reunido em sua convivência na classe social respectiva, a partir das expectativas de classe e do seu esforço pessoal dentro do sistema escolar. Do ponto de vista econômico, criam um movimento duplo de

internalização/externalização em que no mínimo se ganha melhor controle sobre os custos e no máximo os terceirizam (FREITAS, 2002, p. 311).

Seria a Terminalidade Específica na educação básica uma forma de direito excludente, como aponta Lokmann (2020), sobre as práticas de inclusão contemporâneas? “Talvez aí resida o maior perigo das práticas de exclusão contemporâneas. Elas não negam o direito, mas transformam a exclusão num direito e o direito numa escolha individual.” (LOCKMANN, 2020, p. 73). Uma vez que o critério para emissão da Terminalidade Específica não esteja claro, considerando o universo de potencialidades, corre-se o risco de a Terminalidade Específica servir de retrocesso e como um dispositivo de exclusão, assim como afirma Lockmann (2020).

2.2 Neoliberalismo e as políticas de inclusão como estratégia de normatização e normalização

Diante de alguns marcos legais, é possível fazer uma leitura das políticas e práticas produzidas pelos discursos de inclusão, e de como estes se tornam um imperativo que considera estar incluído o alvo principal à garantia de uma vida econômica, política e economicamente saudáveis.

Ao analisar as políticas de Educação Inclusiva/Educação Especial ao longo dos anos, é possível perceber um deslocamento de entendimento sobre a Educação Especial, bem como do espaço dos sujeitos com deficiência. Quando se fala em inclusão na educação, não raro, expressões como “direitos iguais”, “somos todos iguais” e “a escola é o mundo da diversidade” misturam-se às noções de diferença, equidade e alteridade.

As políticas voltadas às pessoas com deficiência no contexto brasileiro perpassaram por eixos discursivos tais como políticas baseadas em discursos clínicos, políticas para a diversidade e igualdade e políticas para a diferença.

Os processos de inclusão consistiam em uma estratégia de normalização, ou seja, norma, conceito dinâmico derivado da palavra latina *esquadro*, “[...] aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio termo”. (CANGUILHEM, 2009, p. 40). Assim, a norma serviria para “endireitar”. Normalizar seria o mesmo que impor uma exigência a uma existência cuja variedade e disparidade se apresentariam com estranheza. Atualmente, a lógica da educação está pautada no pensamento moderno de capturar todos os diferentes corpos, tornando-os dóceis, disciplinados e produtivos. Para tanto, ela lança mão de estratégias de normalização constituídas a partir de um conjunto de saberes que se articulam na intenção de descrever, classificar e categorizar

estes indivíduos e, assim, conduzir suas condutas no sentido do bem, da ordem e da produtividade.

Nos dispositivos disciplinares primeiro se define a norma e depois se identificam os sujeitos sempre de forma dicotômica, como exemplo os normais e os anormais, os excluídos e os incluídos. Podemos entender que os dispositivos normatizadores são “aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os normalizadores [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)” (Veiga-Neto, 2006, p. 35-36).

Com base nos estudos de Foucault (2008), escola e universidade são entendidas como instituições disciplinares marcadas pelo pensamento moderno. É possível afirmar que seus pressupostos são baseados num desejo de ordenação e organização, aproximando-se daquilo que Foucault chama de normalização disciplinar.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo que é constituído em função de certo resultado; e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos e os atos conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (FOUCAULT, 2008).

Ao se referir aos conceitos de norma, Lopes (2009, p. 159) argumenta que “[...] toda e qualquer norma traz consigo a necessidade de classificação, de ordenamento e hierarquização”. A norma tem uma estreita relação com o controle, pretende incluir a todos baseando-se em critérios construídos nos grupos sociais, hegemonizando as pessoas ou escancarando a diferença a partir dos referenciais comunitários.

Com o movimento de deslocamento nos discursos sobre inclusão, as pessoas com deficiência passam a ser alvo do Estado neoliberal, desejando estarem incluídas e serem produtivas socialmente. Em um cenário onde o Estado passou a estar preocupado com a produtividade e com o desenvolvimento econômico, a população com deficiência passa a ser percebida também como objeto econômico. A naturalização dos processos inclusivos funciona como uma espessa camada de concreto que sepulta o caráter que inventa tais processos. Esquecendo os objetivos pelos quais são criados, e que dependeram de emergências históricas, os processos inclusivos passam a ser considerados como imperativos, ou seja, são indispensáveis, necessários, imutáveis e, assim, imunes à crítica.

A necessidade de gerenciar e de organizar a população de acordo com certas regularidades e normas emergem na modernidade. A possibilidade de condicionar condutas,

de gerenciar riscos, de gerenciar um Estado organizado e previsível só é possível quando a noção de população passa a ser considerada para dar conta da dimensão coletiva que se propõe ao controle e manutenção de todos nas redes de mercado.

Foucault (2008) nos mostra que, a partir do século XVIII, a preocupação do Estado emerge para o conhecimento da população. A população torna-se o eixo central para a efetivação do governo. Dessa maneira, novas formas e técnicas de governos surgem para a possibilidade da condução de condutas, ou seja, a governamentalidade. Segundo o autor, por governamentalidade entende-se:

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. 2. A tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito tempo, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’”, sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de uma série de saberes. 3. O resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143).

A governamentalidade pode ser entendida como uma prática política, onde estar incluído e atuando economicamente é participar do jogo econômico de um Estado neoliberal. A compreensão dessa forma de governamentalidade organiza condutas e controla estratégias para a gestão de risco através dos discursos de inclusão.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 947) argumentam que “[...] as políticas de inclusão, especialmente as políticas de inclusão escolar, são dispositivos biopolíticos para o governo e o controle das populações”. Controlando a população, ou seja, identificando os indivíduos, conhecendo suas vulnerabilidades, torna-se possível calcular riscos e garantir segurança à população.

Assim, todos devem entrar e permanecer nas tramas neoliberais, nos jogos de mercado. Existe, politicamente, uma preocupação de assegurar o desenvolvimento e investir nos indivíduos com deficiência, na sua produtividade e permanência, o que contribuiria para a sociedade. Desta forma, não basta manter-se incluído nos diferentes espaços. É preciso adaptar-se à lógica do mercado a partir da inclusão produtiva, gerenciando o risco através do desenvolvimento da sociedade. Neste contexto, a Educação Superior passa, então, a ser mais um produto, uma estratégia de gerenciamento do risco e do desenvolvimento social.

Dessa forma, para algumas famílias, acessar esse nível de escolarização pode significar a “cura” do que socialmente se entende por anormal/incompetência, superação,

continuidade de ocupação e objetivo para a vida, mesmo que o estudante não apresente critérios básicos para acessar à Educação Superior, a exemplo de estudantes com acentuada deficiência intelectual, que têm cursado a educação básica com registro de notas ou conceitos mínimos necessários para avançar nos estudos. Contudo, alguns desses estudantes não apresentam domínio de habilidades básicas, como leitura, interpretação e pensamento lógico-matemático adequado para o ensino universitário.

Na sociedade neoliberal, o Ensino Superior também passa a ser uma oportunidade de competição, instiga o desejo de estar incluído. Segundo Freitas (2018, p. 114), o problema da competição “[...] é que ela gera ganhadores e perdedores - um paradigma inadequado para a educação”. A padronização dos sujeitos e seus discursos de inclusão pela sociedade capitalista criam efeitos de verdades e fornecem base para o julgamento moral do que é adequado (imperativo) e do que é inadequado. Quando não se ganha, neste jogo econômico, ou seja, quando por condições, de vida ou da deficiência, o indivíduo não tem condições de acessar ou permanecer no Ensino Superior, este pode ser visto como caso de fracasso/incompetência.

Amparo-me em Henning e Lockmann (2010) para compreender o neoliberalismo:

A expressão (neo) liberal é utilizada aqui para propor uma relação existente entre práticas liberais e práticas neoliberais de governo. Não podemos pensá-las separadamente, como se no contexto atual as práticas desenvolvidas no governo da população estivessem ancoradas exclusivamente sobre o que denominou de Neoliberalismo (mesmo que se considerem suas versões americana e alemã). (HENNING; LOCKMANN, p. 190).

Nesse sentido, ainda se faz recente a discussão sobre a crise neoliberal que influencia as políticas de inclusão que asseguram o acesso a todos. Recentemente, pudemos observar o deslocamento dos discursos de inclusão como direito, onde a liberdade pessoal é vista como produto na liberdade econômica. Se, por um lado, parte-se do pressuposto que todos devem estar incluídos, por outro lado, a meta da inclusão mostra-se perversa e até mesmo excludente. Conforme Lockmann (2020a), “[...] dentro de uma racionalidade neoliberal, a igualdade nunca foi uma meta. Estar incluído nesses jogos significa ocupar espaços de participação muito distintos, mantendo e reforçando as desigualdades”.

Os princípios neoliberais continuam presentes em nossos dias, como, por exemplo, na produção de sujeitos empresários de si, um tipo de subjetividade alinhada ao neoliberalismo. Mas, outros princípios parecem perder a sua centralidade diante do novo contexto, que articula neoliberalismo e neoconservadorismo. Se o neoliberalismo tinha como princípio fundamental a inclusão, ou seja, a regra da não exclusão, a estratégia movimentada pela

aliança neoliberalismo-neoconservadorismo parece não governar para todos. Segundo Lockmann:

Vastas parcelas da população brasileira parecem não se constituírem em foco privilegiado das ações e políticas de governo. A governamentalidade neoliberal conservadora, como podemos nomear essa nova face do neoliberalismo brasileiro, mantém como princípio a inclusão de certos grupos da população, mas não de todos. A intolerância religiosa, a imposição de um modelo de família, a exclusão das discussões de gênero e sexualidade e até mesmo, projetos de lei como educação domiciliar demonstram essa nova face da exclusão, que reaparece e se reconfigura no cenário contemporâneo, como uma estratégia de governo direcionada a determinados grupos. Diante disso, vale questionar: Será que a inclusão ainda se constitui em um imperativo de Estado? (2020a, p. 71).

Foucault (2008, p. 163) afirma que o neoliberalismo se constitui num “[...] jogo formal entre desigualdades [...]”. Nesse jogo formal, a governamentalidade neoliberal conservadora não faz a inclusão desaparecer, mas, em suas tramas, aciona também a exclusão, conforme Lockmann (2020b, p.72), “[...] como fundamento de algumas das práticas de governo, que amparam-se, ainda, no preceito do direito.”

Isso se torna evidente a partir das discussões de Freitas (2018):

É importante que se coloque no centro do entendimento desta proposta que, para estes neoliberais, a liberdade social e pessoal está fundada na liberdade econômica. (...) toda vez que a democracia liberal falha em garantir a liberdade econômica, permitindo que seja cerceado o ‘direito natural’ de acumular privadamente, ela compromete a liberdade social e pessoal. E somente pode haver liberdade no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um, por seus méritos, acumular propriedade privada. Nesta concepção, é bom chamar a atenção para o fato de que a liberdade pessoal é vista como produto da liberdade econômica e, note-se, não da democracia que só é boa como forma de governo quando garante a acumulação privada. (FREITAS p. 8).

Veiga-Neto (2000) explica que o neoliberalismo não é a vitória contra o Estado. O que acontece é uma “[...] reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejáveis por ‘expertos’ e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado” (VEIGA-NETO, p. 198).

Diante disso, o desafio enfrentado pela universidade, em relação ao público mencionado, está em reconhecer o diferente e seu valor. Rech (2011) diz que, para que a sociedade reconheça de forma “natural”, a população precisa ser conduzida ou governada para o reconhecimento do indivíduo considerado anormal. Assim, instala-se um imperativo social, uma ordem que deve ser projetada para sempre. Ideias podem se tornar imperativos através da produção de discursos sociais do que se acredita ser adequado.

Os discursos da inclusão como imperativo dizem respeito às relações de poder e aos modos de constituições dos sujeitos individuais e sociais, com ou sem deficiência. Fischer

(2001) salienta que Foucault “[...] sempre preferiu falar de relações de poder, múltiplas, horizontais, microscópicas, cotidianas, embora estudadas em documentos sobre fortes esquemas institucionais, como as prisões e os hospitais.” (FISCHER, p. 238). Tensionar não significa ir contra. Concordo com o que Lopes (2007, p. 1) afirma: “Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita”.

Quando os discursos de inclusão, baseados nas políticas de inclusão, possibilitam-nos entender que todos precisam estar incluídos, produzindo noções de liberdade e autonomia, acabam por proporcionar o desejo de poder em todos os indivíduos.

Neste capítulo, procurei evidenciar alguns aspectos conceituais sobre a deficiência intelectual, e como os deslocamentos dos discursos acerca da deficiência impulsionam práticas de controle social através dos dispositivos legais que sustentam as políticas de inclusão. Ao destacar algumas políticas, não tive a intenção de esgotar a investigação mas, sim, de evidenciar aquelas que impulsionam a inclusão. Nos contextos de educação inclusiva, as discussões fortalecidas pelas normas legais apontam para a necessidade de que o ensino seja para todos e atenda às especificidades dos alunos com deficiência.

No próximo capítulo, destaco os efeitos do encontro entre os docentes e o estudante com deficiência intelectual e procuro salientar o processo de subjetivação docente no encontro com estudantes que fogem ao padrão da normalidade. O texto que segue é atravessado pelas narrativas docentes, apresentando os sentimentos, os estranhamentos e as surpresas provocados pelo encontro.

segurança. Sou grata pela disposição de cada docente que, gentilmente, concordou em dialogar, compartilhar suas experiências pedagógicas.

As entrevistas narrativas foram transcritas e organizadas em agrupamentos temáticos, organizados tomando por base o roteiro elaborado para as entrevistas narrativas, de forma a responder às perguntas de estudo. As narrativas destacadas para a análise dos discursos foram escolhidas em razão da recorrência e da relevância das falas, sendo que alguns títulos emergiram das próprias narrativas.

Destaco, no quadro que segue, o que foi recorrente e relevante nas falas dos docentes.

Quadro 3 - Síntese dos agrupamentos temáticos

Capítulo III	Agrupamento temático
NARRATIVAS DOCENTES ACERCA DA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO	3.1 Narrativas acerca dos sujeitos com deficiência intelectual: olhares docentes; 3.2 Subjetividade docente: o encontro com a deficiência intelectual 3.3 Práticas pedagógicas: adaptações curriculares e metodológicas; 3.4 Expectativas docentes em relação ao exercício profissional do estudante com deficiência intelectual; 3.5 Docência: entre luzes e sombras

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da organização do texto das entrevistas docentes, algumas narrativas foram destacadas para ilustrar os agrupamentos temáticos e realizar a análise do discurso, com base no aporte teórico foucaultiano.

O discurso é um lugar de luta permanente, para Foucault. Não pode ser visto apenas como um conteúdo representado por um sistema de signos, mas sim como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.” (FOUCAULT, 2012, p. 60). Para Foucault, as palavras e as coisas se relacionam de maneira complexa, porque essa relação é histórica, está repleta de construções e interpretações e perpassada por relações de poder.

O encontro com o diferente provoca o desassossego. A chegada de estudantes com deficiência intelectual em diferentes cursos da Educação Superior implica em efeitos na docência universitária. A partir das materialidades, é possível perceber como os professores são subjetivados, visto que as universidades, historicamente, homogeneízam e selecionam.

Gadelha (2009) nos convida a deixar de lado as intenções de ler a obra de Foucault rigidamente, a quebrar os nossos próprios limites estabelecidos e, assim, começar o que

poderia ser chamado de uma conversação com ele, no sentido de permitir que ele nos ajude a pensar, sem deixá-lo pensar por nós.

Neste sentido, percebo a inclusão como estratégia de governo das condutas. Para Pieczkowski (2014, p. 8907), “Trata-se da forma como os docentes são capturados pelos discursos da inclusão e como esses discursos reverberam na ação docente, traduzidos em efeitos de subjetivação e processos de normalização”. Complemento a ideia para pensar a subjetividade, com o pensamento de Fischer (1999), de que esta “[...] refere-se ao modo pelo qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo.” (FISCHER, 1999, p. 42).

As análises foram tentativas de descrever, a partir de elementos sugeridos por Foucault (2012) e sistematizados por Fischer (2001), os enunciados que circulam nas narrativas de docentes da Educação Superior como produção de subjetividades. O que importa, na análise dos enunciados proposta por Foucault, é que sua função se caracteriza por um referencial, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica.

3.1 Narrativas acerca dos sujeitos com deficiência intelectual: olhares docentes

[...] é preciso adestrar-se a si mesmo para que seja possível viver; é preciso adestrar o pensamento [...], na mesma medida em que o indivíduo se conhece e cuida de si. (GALLO, 2006, p. 184).

Ao iniciar o primeiro dos cinco agrupamentos temáticos organizados a partir das narrativas docentes, destaco a citação acima para problematizar os discursos da inclusão como imperativo, como tais discursos articulam estratégias de governo *de si*, e como ocorre a subjetivação docente frente aos discursos sobre deficiência intelectual.

O que é deficiência intelectual? Que narrativas acerca da deficiência intelectual são expressas pelos docentes? O conceito de deficiência intelectual presente nas narrativas docentes possibilita a análise intrínseca de como os discursos clínicos ainda são evidentes. A emergência do discurso médico sobre a inclusão e das tecnologias de poder podem ser encontradas na obra de Foucault *Os anormais* (2010), na qual o autor aborda a substituição do modelo de segregação e exclusão, “exclusão dos leprosos” para o de inclusão dos doentes, dos loucos “inclusão do pestífero”, no âmbito das cidades europeias. O autor relata que os leprosos deixam de ser expulsos por agentes do poder para terem um lugar fixo, onde estaria garantida a sua presença e, também, o seu controle.

Este modelo, segundo Foucault (2010), opera com o discurso de “maximizar a saúde, a vida, a longevidade, a força dos indivíduos”. Para isso, foi necessário pensar em dispositivos que amenizassem sua “incompletude” e seus “defeitos”. Podemos aproximar aos discursos contemporâneos inclusivos, com a demarcação histórica do modelo que não mais rejeita, agora “inclui”. Então, os discursos sobre os sujeitos com deficiência não ficam mais restritos ao espaço clínico, pois perpassam pela razão e moralidade, tomando outros espaços sociais.

O problema do sujeito é, para Foucault, o problema da história do sujeito. É uma “história do sujeito”, ou do que ele denomina modos de subjetivação, que mudou de estilo, de objetos e de metodologia, onde “[...] os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito” (CASTRO, 2009, p. 407- 408). Essas práticas referem-se às formas pela qual o sujeito se constitui. Dentre as inúmeras questões trabalhadas por Foucault, que permitiram o aparecimento do homem como objeto do conhecimento na modernidade e que possibilitaram o surgimento das ciências humanas, a questão do sujeito pode ser tratada, inicialmente, a partir dos discursos que se desenvolvem sobre ele.

Não raro, são encontradas narrativas que confundem deficiência intelectual com doença mental. Os conceitos acerca da deficiência intelectual presentes nos docentes dizem muito sobre como certos corpos e vidas são tratados nas relações sociais. O esforço desnaturalizante realizado pelos discursos sobre a diversidade e a alteridade deficiente pode auxiliar a desconstruir a imagem da deficiência intelectual como doença mental. As narrativas que seguem expressam a deficiência intelectual concebida como doença, dificuldade de aprendizagem ou problema:

Entendo a deficiência intelectual nesse sentido, de que há esse diagnóstico de alguma doença, de alguma coisa aí que caracteriza uma dificuldade de aprendizagem. (DOCENTE 6).

[...] a primeira vez que eu dei aula para um estudante assim, a gente foi informado que havia um estudante que tinha problema. (DOCENTE 3).

Para Rabinow (1999), o conceito de deficiência foi oficialmente utilizado na Inglaterra durante a Segunda Guerra Mundial para avaliar a força de trabalho disponível. Àquela época, ainda segundo Rabinow (1999, p. 145-146), deficiência era entendida como “[...] qualquer condição que produza fraqueza ou problema em relação àquilo que é considerado normal [...] o normal é definido com a média de capacidades e chances da maioria dos indivíduos na mesma sociedade”. É neste contexto que o conceito de deficiência fica submetido à anormalidade, ou seja, para a medicina, o corpo deficiente, “lesionado” e anormal precisava da “cura” ou da normalização.

Outro docente faz a relação entre deficiência intelectual e déficit de aprendizado:

[...] eu nunca estudei sobre deficiência intelectual. Na verdade, nunca busquei muito sobre esse conceito. Mas, o que eu entendo sobre deficiência intelectual é que é um indivíduo, uma pessoa que, por algum motivo, tem um déficit de aprendizado e apresenta dificuldades que fazem com que ele não tenha um aprendizado condizente com a idade que ele tem, com as capacidades que ele deveria desenvolver dentro da idade que ele tem. Esse é meu entendimento de deficiência intelectual, como professor. (DOCENTE 3).

Tensionar os discursos docentes sobre a deficiência intelectual demonstra como os docentes são subjetivados pelo olhar do padrão e do disciplinamento do governo:

O espaço da experiência parece identificar-se com o domínio do atento, da vigilância empírica aberta apenas à evidência dos conteúdos visíveis. O olho torna-se o depositário e a fonte da clareza; tem o poder de trazer à luz uma verdade que ele só recebe à medida que lhe deu à luz [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 11-12).

A experiência perpassa o sujeito, que olha o outro em um percurso aberto, onde os sujeitos emergem como efeitos das tramas discursivas, ao invés de serem olhados como ponto de partida.

Entre as vivências que perpassaram e me inquietam, destaco um fórum com estudantes com deficiência, do qual participei em uma universidade, onde um familiar que acompanhava o fórum junto à estudante com deficiência intelectual relatou que um dos docentes havia avaliado a estudante com nota máxima, e que outro docente a avaliou com uma nota “baixa”, em duas disciplinas teóricas. Esta fala me provocou a tensionar como a presença de estudantes com deficiência intelectual perpassa as experiências dos docentes. Como os professores são subjetivados para avaliação de estudantes com deficiência? Algumas vivências demonstraram que alguns professores ignoram a presença do estudante com deficiência; outros ficam inseguros quanto às atitudes a serem tomadas no processo de avaliação, e outros ainda parecem confundir inclusão com benevolência, sugerindo o que Foucault sinaliza com a metáfora do poder pastoral, a ideia de que “[...] do pastor se ocupando das ovelhas é usada quando se trata de caracterizar a atividade do pedagogo, do médico, do mestre de ginástica” (FOUCAULT, 1997, p. 81-82). Esta técnica, chamada por Foucault de poder pastoral e que surgiu nas antigas instituições cristãs, é um dispositivo de poder que é exercido sobre o rebanho. É o pastor que tem o poder de cuidado, o poder que zela, pois é o pastor que provê o alimento e o bem-estar do rebanho. O pastor também conduz seu objetivo: salvar os indivíduos, assegurando sua unidade por meio do controle da sua vida, ou seja, seu papel é zelar pela vida de todos e de cada um individualmente.

Ao observarmos a História, a exclusão permitiu segregar o sujeito e institucionalizá-lo. A loucura, por muito tempo, representou o único conceito de deficiência intelectual. Saliento, portanto, a loucura relatada por Foucault para compreender as tramas históricas das quais emergem as práticas discursivas sobre o sujeito com deficiência intelectual, no nosso tempo.

Foucault (1997) relata que exibir a loucura possui um caráter institucional, na modernidade, momento que é da “ordem da observação e da classificação” e que supõe a estranheza dos corpos dos internados oferecidos à visão de um público burguês ávido de diversão. Nesta perspectiva, os “diferentes” são seres que precisam ser mostrados, ou seja, passam a ser vistos e ganham presença.

Assim, diante do espectador, a diferença ou, neste caso, a deficiência, encontra-se do outro lado. E, sob o olhar do outro, o diferente é uma individualidade singular cujas características próprias distinguem-se do não-diferente, isto é, no indivíduo “normal”, que é o seu juiz. Para este, o diferente é, portanto, o outro.

Na modernidade, a problemática da loucura se desloca da terapêutica corporal e física para uma interrogação moral sobre o sujeito. Foucault relaciona a água e o seu poder de condução na subjetividade do indivíduo. Destaco esta análise e relaciono a água ao poder dos discursos de normalização na inclusão. Em um artigo publicado em 1963, Foucault afirma que:

A água, no mundo moral do asilo, conduz à verdade nua; ela é violentamente lustral: batismo e confissão a um só tempo, uma vez que, reconduzindo o doente ao tempo antes da queda, ela o obriga a reconhecer-se naquilo que ele é. Ela força a loucura a confessar - a loucura que é, nessa época, crença sem confissão. (FOUCAULT, 2002, p. 207).

A água, que antes tinha função terapêutica na institucionalização, tem agora a função punitiva de conduzir à confissão da verdade, reconhecer o que se é, a confessar a verdade da sua loucura, mesmo que em um estado de exclusão.

No tratamento moderno da loucura, a confissão será uma prática para conduzir o louco a “reconhecer-se naquilo que ele é”, a reconhecer-se na verdade de ser louco. Ao libertá-lo de suas correntes, a modernidade abriu para a loucura não um domínio de liberdade, mas a ordem de uma objetividade, um sentido no qual o louco deveria confirmar a existência do seu ser. O que liberta aprisiona a uma nova prisão: à identitária. Se a “água”, como o processo educativo de pessoas com deficiência intelectual, antes excluía do Ensino Superior, agora inclui e as obriga a confessar sua deficiência, seu Código Internacional de Doenças (CID), sua utilidade que, por meio da inclusão como imperativo que as “liberta”, transforma-as em seres produtivos para a sociedade.

A água também pode ser benta, purifica o indivíduo do pecado ou do erro julgado como não normal. Essa lógica revela como o conceito de inclusão ainda é perpassado em um posicionamento de “normalização” dos “anormais”, como forma de recolocação dos sujeitos com deficiência em um processo produtivo que os torne membros “úteis” à sociedade.

As políticas contemporâneas de inclusão buscam dar visibilidade e garantir a presença das pessoas com deficiência intelectual nos espaços educacionais. Quando falamos em educação, falamos em encontros. Gallo (2015) fala que a educação pode promover encontros alegres e encontros tristes. Mas, sempre encontros. Educar é sempre estar no encontro com a singularidade. Não se trata de rejeitar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Superior, mas de tensionar, problematizar e refletir. A reflexão permite olhar como a exclusão acontece: mascarada nas políticas inclusivas e resultando na exposição do sujeito com deficiência intelectual, quando suas atribuições pessoais são muito distintas das promessas do projeto pedagógico do curso de Educação Superior.

Um dos tópicos orientadores, no encontro com os docentes participantes da pesquisa, foi das atitudes dos estudantes com deficiência intelectual. As narrativas apontam para um estranhamento entre as atitudes dos estudantes com deficiência intelectual e o que é esperado no ambiente universitário. Lembro-me de quando um estudante autista ingressou na universidade onde eu atuava. Quando se agitava, saltitava e falava muito alto, o olhar de todos se voltava para o estudante. Um dia, eu conversava com um grupo de docentes, nos corredores da instituição, quando ele passou, saltitando, batendo palmas e falando alto. Um dos docentes, ao observá-lo, me disse: “para mim, ele não serve para a academia”. Essa fala me provocou fortemente. Este estudante, que não possui deficiência intelectual e seu desempenho era acima da média nas disciplinas do curso que frequentava, teve, naquele momento, sua diferença avaliada e “negada” pelo olhar da homogeneização e da normatização. Não raro, nas minhas vivências na Educação Especial, ouço, por parte dos docentes, termos como o mencionado pelo Docente 1, ao referir-se a estudantes com deficiência da seguinte forma: *aluno nessas condições, alunos deste tipo, aluno com problema*. Estas e outras concepções merecem ser tensionadas.

Nos processos inclusivos, as subjetividades são produzidas a partir de discursos ou de verdades sobre as diferenças. As políticas e práticas de inclusão buscam ressignificar e delinear novos contornos para a diversidade, buscam o direito à cidadania. Porém, ao mesmo tempo em que a inclusão e a valorização das singularidades são fundamentais para um redimensionamento da perspectiva da igualdade e da democracia, elas são também

dispositivos de governo da população e de regulação das condutas. Mas, quando o estudante tem um comportamento distante da regra? O docente 3 relata que

[...] o comportamento é bem diferente do que a gente está acostumado. (DOCENTE 3).

A lógica neoliberal é a regra da não exclusão e, nesta lógica, a educação inclusiva é entendida como “[...] salvação educacional, como a única forma de aceitar, respeitar e conviver com o outro” (RECH, 2011, p. 27). Assim, a inclusão constituiu-se como regra do neoliberalismo, ou seja,

[...] a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas. [...] cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo. (FOUCAULT, 2008, p. 277-278).

Nesse jogo, a diferença dos estudantes com deficiência intelectual também é submetida às amarras das regras sociais, pois são esperadas determinadas atitudes dos estudantes universitários que, por questões biológicas da deficiência intelectual, fogem à regra. Isso quer dizer que um estudante com deficiência intelectual não é inferior aos demais estudantes. Ele é diferente e tem o direito de ter sua diferença reconhecida.

Evidencio, a seguir, algumas narrativas docentes relativas às atitudes discentes. O Docente 3 relata seu estranhamento referente às atitudes de um estudante com deficiência intelectual que buscava por uma namorada, na instituição. Esse interesse focado, acompanhado de atitudes consideradas inapropriadas para um estudante universitário, causava o estranhamento evidenciado pelo Docente 3:

Quando ele entrou na universidade, ele queria arrumar uma namorada. [...] Tem algumas turmas que acolhem ele, outras que vem me falar: ‘Ah, professora! ele está na nossa turma agora!’ Porque ele frequenta vários períodos. Ele tá aqui há muito tempo. Tem turmas que se sentem irritadas e acham que ele está incomodando. (DOCENTE 3).

O Docente 4, ao referir-se a uma estudante com deficiência intelectual, conta que esta não compreende a sua condição, não tem a percepção de suas limitações:

Ao mesmo tempo que ela demonstra uma grande vontade, aquilo que é mais prático, mais objetivo, ela até consegue organizar, embora, para ela (referindo-se à percepção da aluna) a única dificuldade é a comunicação. Ela também tem dificuldade de perceber as limitações. Ela acha que: ok, ela está conseguindo fazer, que a dificuldade é melhorar só em como ela tem que falar. Ela não pronuncia bem algumas palavras, ela tem uma fala mais infantilizada. (DOCENTE 4).

O Docente continua relatando que a deficiência intelectual da estudante a impede de perceber que suas dificuldades estão para além da comunicação verbal, estão também no conteúdo comunicado.

Na atualidade, existem discursos que pareciam ser superados: a exemplo das discussões, neste período da pandemia do COVID 19, que destacam vidas que valem mais, *versus* vidas que valem menos. Concordo com Lockmann (2020) quando afirma que:

Vivemos em um Estado Suicidário! É abril de 2020 e enfrentamos uma das maiores crises globais dos últimos tempos. A pandemia do Coronavírus (Covid-19) coloca em xeque a “eficácia” do neoliberalismo na gestão da vida da população; evidencia que o empresariamento da sociedade nada mais é do que a precarização da existência humana; e expõe o viés fascista de um Estado cuja primazia da economia faz da (des)valorização de algumas vidas uma forma de governar na crise. (LOCKMANN, 2020 p. 2).

Não raramente são noticiadas mortes de idosos pelo vírus com um discurso conformista: primeiro pelo fato de serem idosos e, segundo, por terem alguma comorbidade, como se a velhice fosse um período inútil, sem valorização social. Isso, por si só justificaria a perda da vida. Foucault (1999), referindo-se à modernidade política a partir de seu olhar genealógico, destaca as transformações das sociedades de soberania para as sociedades de normalização. Isso implica na substituição do direito de “fazer morrer ou deixar viver” pelo biopoder de “fazer viver ou deixar morrer”:

[...] o que deve viver e o que deve morrer. [...] Como um poder como este pode matar, se é verdade que se trata essencialmente de aumentar a vida, de prolongar sua duração, de multiplicar suas possibilidades, de desviar seus acidentes, ou então de compensar suas deficiências? Como, nessas condições, é possível, para um poder político, matar, reclamar a morte, pedir a morte, mandar matar, dar a ordem de matar, expor à morte não só seus inimigos, mas mesmo seus próprios cidadãos? Como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer? Como exercer o poder da morte, como exercer a função da morte, num sistema político centrado no biopoder?. (FOUCAULT, 1999, p. 304).

É essa a mesma inutilidade a partir da qual algumas pessoas com deficiência são vistas diante da sociedade neoliberal? Que, por não produzir, ou por sua diferença individual experimentam o mundo de outra forma? Uma vida tem menos valor por ser considerada improdutiva ou por não frequentar um curso de Ensino Superior?

Por outro lado, algumas manifestações acerca da diferença enaltecem o direito de ser singular, a exemplo do que narra a Docente 7:

Ele se torna diferente dos demais justamente pela forma como ele vai aprender. (DOCENTE 7).

Conforme o dicionário de filosofia de Abbagnano (2007), o termo diferença significa: “*ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro*”. A questão de alteridade não é se apropriar do outro. Ela se apresenta muito mais complexa do que o simplesmente ir e vir, pois é inserida em um contexto social e cultural, onde há uma troca constante entre eu e outrem. Para formar uma individualidade, é necessário um coletivo. A diferença, a diversidade cultural, constitui a vida social, que não é apresentada de maneira estanque e sim dinâmica, e que, por vezes, é conflituosa.

O reconhecimento da diferença possibilita o olhar na direção da singularidade e vai na contramão da igualdade e da diversidade, que esbarram no conceito de hegemonia como princípio educacional. Não somos iguais. Somos diferentes. Não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com a tolerância neoliberal tão em voga, mas intensificar a recusa à heterogeneidade muitas vezes sutil em que o neoliberalismo monta dispositivos, subordinando o docente a um modelo único.

3.2 Subjetividade docente: o encontro com a deficiência intelectual

Mas, no final, eu achei que foi uma ótima experiência. Ela é uma menina encantadora... Quando abria aquele sorriso, eu ficava... me derretia. Querida! (DOCENTE 1).

A organização da aula em determinada disciplina acadêmica, as expectativas no encontro com uma nova turma, a tensão natural antes da primeira aula, são algumas vivências que estão presentes no cotidiano docente. A expectativa do docente em encontrar uma turma homogênea é desafiada pela presença da diferença.

Ao pensar a chegada de sujeitos antes não imaginados no ambiente acadêmico é necessário que nos remetamos aos discursos sobre inclusão nos quais o docente está imerso. Algumas deficiências inscrevem no corpo do sujeito sua singularidade, despertam no observador suas experiências pessoais e os conhecimentos construídos coletivamente, imprimindo a subjetividade docente.

A narrativa escolhida para abrir este agrupamento demonstra como algumas atitudes docentes configuram-se em práticas do poder pastoral e da benevolência. Foucault (2010) aponta-o como uma antiga tecnologia de poder que o Estado moderno ocidental integrou e reconfigurou. O autor menciona que essas novas faces do poder pastoral apresentam-se mudadas nos seus objetivos. Não se tem mais a pretensão “[...] de conduzir o povo para sua salvação no outro mundo, mas de assegurá-la neste mundo. E, nesse contexto, a palavra

salvação tem diversos significados: saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida) segurança, proteção contra acidentes” (FOUCAULT, 2010, p. 281).

Continuando o diálogo com o Docente 1, ele narra como foi o primeiro encontro, dele e da turma, com a estudante com Síndrome de Down:

No início, como todos eram novos... eu 'peguei' eles na primeira semana de aula na universidade. Eu vi que na primeira aula, parecia que tinha entrado um alienígena na sala. Eu já tinha sido avisado que teria uma aluna nessas condições. [...] Eu fiquei apavorado, vou dizer assim, quando recebi o e-mail dizendo que eu ia ter uma aluna assim na turma. (DOCENTE 1).

Os estudos foucaultianos, no entendimento da subjetividade como resultado de experiências de si, conjugam inseparavelmente o dentro e o fora do sujeito. Para Deleuze (2006), o fora é a força ou a relação entre forças. É qualquer coisa que marca o exterior da visibilidade e da linguagem. Para ele, o poder é o fora, que está na relação entre o que é enunciável e o visível. Portanto, o fora será sempre um campo aberto, infinito, de possibilidades e de singularidades. Nesse fora, está a potência da resignificação.

Paraíso (2014), ao apresentar as metodologias de pesquisa pós-críticas, destaca que Foucault se contrapôs às noções de que o sujeito está dado e precisa ser apenas formado ou corrigido. A autora salienta que “Foucault dedicou-se a estudar não apenas como se deu a construção dessa noção de sujeito, mas a mostrar de quais maneiras nos constituímos como sujeitos.” (PARAÍSO, p. 29).

Escrever isso me remeteu à minha infância, no final dos anos 1990. Às vezes, principalmente em dias festivos, acompanhava minha mãe no trabalho de docência na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Lá, convivi com pessoas de diferentes faixas etárias com deficiência intelectual que, inclusive, frequentavam minha casa. Nesta época, eu entendia a APAE como uma escola. Inclusive, achava bem mais interessante e alegre que a minha. Lembro-me de questionar minha mãe se as pessoas que frequentavam a instituição avançavam de ano. Ela me explicava que a APAE não tinha esse propósito, que muitas das pessoas que lá estavam não tinham condições de apropriar-se da leitura e da escrita e que jamais chegariam à Educação Superior. Lembro-me, também, de uma conversa entre docentes que se referia ao período letivo que anteciparia as férias de final de ano. A fala era mais ou menos assim: *Ora, vamos avançar trabalhando em dezembro porque precisamos preparar os alunos para o vestibular!* Obviamente, falavam em tom de ironia. Não tenho aqui a pretensão de julgar aquele contexto. Ao trazer essa memória para o texto, quero dizer que também sou subjetivada por um processo histórico. Por muito tempo, acreditei que não

encontraria estudantes com deficiência intelectual realizando vestibular e, muito menos, frequentando a Educação Superior.

A ideia de sujeito, para Foucault, é a de um sujeito que tem uma gênese, produzido na sua própria história e pela história que o permeia através do que denominou de uma “história da verdade”. Um sujeito enquanto “realidade histórica e cultural”, que se constitui pelos “jogos de verdade” aos quais se encontra assujeitado, e que pode romper com tal assujeitamento. Os “jogos de verdade” referem-se “[...] a um conjunto de procedimentos que conduzem a um determinado resultado, que não pode ser considerado, em função de seus princípios e de suas regras de procedimento, como válido ou não, vencedor ou perdedor” (CASTRO, 2009, p. 423).

Para Campos, a inclusão de pessoas com deficiências no ensino “[...] abala pilares de uma sociedade voltada para a produção e para o consumo, porque questiona o ensino promovido apenas para a competição e para o lucro que por sua vez se fundam sobre o capital” (2005, p. 6). O encontro com a deficiência intelectual na Educação Superior, sem dúvida, evidencia a ruptura de um modelo de educação segregacionista, mas que, por outro lado, pode revelar a exclusão do sujeito dentro dos dispositivos de inclusão.

Os estudos foucaultianos, sobre a governamentalidade e a normatização, são lentes potentes para entender a emergência dos discursos de inclusão como imperativo, assim como as verdades que produzem. A concepção que narra as limitações cognitivas da pessoa com deficiência intelectual, justificando que nem todos os estudantes se apropriam dos conhecimentos, regula os sujeitos pela pauta da igualdade. Em outras palavras, tudo bem se ele não se apropriar de todos os conceitos/conteúdos mínimos. Afinal, nem todos se apropriam mesmo. Assim, o estudante com deficiência se torna igual aos estudantes que não tem deficiência. Neste sentido, o Docente 6 narra que:

A gente parte do pressuposto que um aluno típico no final do curso também tem todas as competências e habilidades que estão lá no PPC do curso. E quem garante que ele tem? Pode ser que ele não tenha. E aí, uma pessoa com deficiência intelectual, a gente vai estigmatizar que ela não tem... mas talvez ela tenha outras que não estão ali, que ela desenvolveu. Mas, me fez pensar e me parece que tem uma lógica, porque nem todo aluno típico tem aquele conjunto, sei lá, de dez, quinze, vinte competências e habilidades que os PPCs preconizam, e nem por isso no histórico deles ou no diploma dele tem uma restrição das competências e habilidades. (DOCENTE 6).

A narrativa do docente indica uma lógica integracionista, amparado no raciocínio de que estar na universidade é o suficiente. No entanto, desconsidera que alunos sem impedimentos cognitivos ou deficiência intelectual *podem* se apropriar dos conhecimentos.

Assim, percebo que os discursos sobre a inclusão produzem efeitos de verdade na subjetivação dos docentes, fazendo com que desenvolvam o governo de si, das suas práticas, seus pensamentos e comportamentos. A abrangência dos discursos de inclusão como imperativo assujeitam e, conforme Gallo, “[...] deixam cada vez menos brechas para inferirmos naquilo que somos; a maquinaria do poder nos enreda em teias cada vez mais complexas [...]”. (GALLO, 2011, p. 90).

Os docentes, quando subjetivados às verdades da inclusão, não necessitam mais de procedimentos externos de governo, pois o próprio docente opera sobre ele mesmo, conforme Lockmann:

Não há necessidade de políticas, programas ou manuais que direcionem suas práticas pedagógicas ou moldem seus comportamentos. Trata-se de algo muito mais eficaz e produtivo. O próprio sujeito docente passa a operar sobre si mesmo a partir do momento em que dobra essa verdade para dentro de si. (LOCKMANN 2019, p. 179).

Assim, tensionar a inclusão como normatização é insistir no direito de ser diferente. Ao operar com as ferramentas que Foucault nos oferece, é possível perceber como as políticas públicas nos subjetivam e nos conformam a um agir social e político segundo os princípios da inclusão. Gallo (2017) diz que o primeiro passo para a resistência ao assujeitamento é o “[...] reconhecimento de como somos produzidos sujeitos, [...] O segundo passo é criar ações para resistir” (GALLO, p. 91). As políticas não são os únicos discursos que constituem o docente. Outros discursos sociais também assumem esta função. No entanto, os discursos renovam suas formas de governamentalização, fazendo com que os docentes sejam capturados pela lógica neoliberal e a universidade, inserida no mercado, também se converte às necessidades da sociedade.

Fazer uma crítica à inclusão, conforme Veiga- Neto e Lopes, é:

Olhar outras coisas que ainda não olhamos e pensar coisas que ainda não pensamos sobre as práticas que a determinam e as políticas que a promovem - implica, entre outras coisas, ir contra a corrente dominante. Isso nada tem a ver com ser ‘contra a inclusão’; tem a ver, sim, com a prática da suspeita radical frente às verdades estabelecidas e tidas tranquilamente como ‘verdades verdadeiras. (2011, p.122-123).

Ao problematizar alguns discursos produzidos na contemporaneidade, é possível olhar para a inclusão, “[...] liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1990, p. 14).

É preciso resistir às subjetivações que normatizam e ao discurso inclusivo de igualdade que, em suas tramas, tornam-se excludentes e recusam outras formas de vida. O fato de um estudante com deficiência estar no ambiente universitário não caracteriza sua

inclusão. É necessário garantir o acesso a todas as oportunidades acadêmicas, pensando na sua formação integral. Mas, e quando a universidade tem à disposição recursos de tecnologias assistivas e as limitações do estudante são intelectuais? Fica evidente, nas narrativas, que os docentes são subjetivados pelo discurso da inclusão como dispositivo neoliberal. Mesmo que não tensionem a presença desses estudantes nas aulas universitárias, porque entendem que a inclusão é um dispositivo legal, ficam confusos na forma de agir, diante de situações que fogem ao padrão universitário.

As racionalidades governamentais buscam conduzir as condutas dos sujeitos através das técnicas disciplinares, como a normatização, que encontram espaço na inclusão e podem produzir efeitos destrutivos, como salienta Foucault:

Há, enfim e sobretudo, processos de saturação que fazem com que os mecanismos produtores de liberdade, os mesmos que foram convocados para assegurar e fabricar essa liberdade, produzam na verdade efeitos destrutivos que prevalecem até mesmo sobre o que produzem. (2008, p.93)

A subjetividade que emerge a partir das políticas e práticas de inclusão pode também ser pensada como uma nova racionalidade de ordenamento da população, fazendo com que a construção das identidades, a partir da diferença, produza novas formas de regulação e controle necessárias a um determinado fim ou modo de pensar.

Foucault propõe um sujeito que é constituído de diferentes maneiras, sem identidade fixa, em um processo permanente. Conforme o autor, o sujeito não é uma substância, mas, mais aproximadamente, uma forma. Porém, essa forma também não é idêntica a si mesma, posto que, em cada relação que estabelece, se posicionará de uma forma diferente, conforme as relações que estabelece com os diversos “jogos de verdade”. A constituição histórica dessas diferentes formas de sujeito é o que interessa a Foucault.

Nos diálogos com os docentes, as narrativas sobre as atitudes e o desempenho nas disciplinas/curso cruzavam-se com frequência. Nas narrativas, identifiquei que dois estudantes dispunham de uma pessoa que foi disponibilizada pela instituição como “apoio”. Em uma das instituições, havia um monitor do curso de Pedagogia e, na outra, foi contratado um técnico de apoio graduado em licenciatura. Neste sentido, o Docente 5, referindo-se ao trabalho do monitor, relata que:

A monitora explicava o conteúdo pela segunda vez. Era como se fosse aquele colega que sabia um pouco mais. Ela acabava assistindo a aula junto. Ela era aluna da pedagogia. Não era de nenhuma disciplina do curso. Então, ela assistia como qualquer outro aluno e tentava explicar para ela o conteúdo, e ajudava a se comunicar com os colegas, com o professor também. Muitas vezes, eu ouvia a

monitora dizer assim: Tá com dúvida? Chama o professor. Ela fazia o meio de campo; Era bem importante esse papel dela. (DOCENTE 5).

A presença da diferença no Ensino Superior reproduz discursos da escola regular, como é o caso do segundo professor. No Estado de Santa Catarina, este profissional atua nas turmas onde houver matrícula de alunos com deficiência. A governamentalidade neoliberal compreende que as políticas sociais e educacionais operacionalizadas pelo Estado brasileiro não visam respeito à diferença como objetivo a atingir e, sim, o estabelecimento de condições para a participação de todos.

Diante da presença da diferença, as instituições procuram estratégias para o desenvolvimento de habilidades e de competências, a partir do perfil do egresso, por meio da promoção de condições de aprendizagem para as pessoas com deficiência. A disponibilização de profissional de apoio, seja estagiário, monitor, técnico, ou outra terminologia que possa surgir, nasce de uma demanda da escola regular, pois os serviços dos sistemas de ensino na Educação Especial devem prover profissionais de apoio, bem como os recursos necessários para promoção da acessibilidade. Mas, qual a função deste profissional, frente a estudantes com deficiência intelectual em uma aula acadêmica? Os docentes narram:

Ela tinha uma bolsista que assistia às aulas junto com ela, uma companheira dela de aula. (DOCENTE 1)

A gente percebeu que haveria a necessidade de ter uma pessoa acompanhando ela. O próprio NAPI aqui da universidade também orientou. Mas, também a gente percebeu que não fazia muito sentido. Essa questão da compreensão, não bastava o professor explicar. Não era suficiente a pessoa que acompanhava ela explicar, porque, de fato, ela tinha dificuldade de compreender algumas questões. (DOCENTE 2.)

É possível perceber nas narrativas que, ao referir-se ao profissional de apoio, as características que deveriam ser pedagógicas são confundidas com benevolência e assistencialismo. Vivenciei a primeira contratação de um técnico de apoio na Universidade em que atuei. Na época, o estudante que solicitara o “segundo professor”, devido a sua deficiência física, necessitava de apoio para executar tarefas manuais e de locomoção. Depois da solicitação do estudante, muitas discussões foram realizadas, e o entendimento foi de que o profissional seria importante, naquele momento. Foram delimitadas as atribuições e definida uma nomenclatura compatível com o cargo. A opção foi adotar a nomenclatura *técnico de apoio*, visto que a atribuição difere da de *segundo professor*, que atua no ensino regular. Mais tarde, recebi outra solicitação de *segundo professor*, agora de uma estudante que já frequentava a universidade e tinha deficiência intelectual. Lembro-me que foi algo polêmico: qual seria a função e atribuições deste profissional? A família pressionava a

instituição para a contratação do profissional. Então, diante da “pressão”, a instituição realizou a contratação. No entanto, no decorrer dos semestres, o relato dos docentes do curso e do próprio profissional era de que havia pouca mediação pedagógica, visto que os desafios estavam na compreensão e apropriação dos conteúdos. Lembro-me que, em uma conversa com o profissional de apoio este relatava que, por solicitação da família, precisava preencher uma agenda com lembretes das aulas.

Alguns estudantes com deficiência foram narrados com atitudes inapropriadas ao ambiente de Ensino Superior, estando o desempenho acadêmico abaixo do esperado. A expectativa dos docentes e colegas, como muito acontece no ensino regular, sugeria que este deveria ser um profissional de apoio que também tivesse o papel de “adestrar”. Nesse sentido, Foucault (2009) salienta que o poder disciplinar tem como objetivo “adestrar” as “multidões confusas e inúteis de corpos” e, a partir daí, fabricar indivíduos obedientes e disciplinados. Me aproximo de Rose (1996), que chama o processo de regulação de “instrumentalização de uma autonomia regulada”, ou seja, é concedido acesso a um espaço de autonomia, neste caso, à Educação Superior mas, ao mesmo tempo, são criados mecanismos de controle e fiscalização por meio de um agente “inclusivo” que intervém direta ou indiretamente na condução do estudante com deficiência intelectual. Nas narrativas, o profissional de apoio ou monitor foi descrito como um “companheiro”, ou seria um regulador?

Em *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 2008, p. 118), o filósofo define as disciplinas como “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 2008, p. 119).

Assim, compreendo a inclusão não como uma conquista de oprimidos sob opressores. Entendo que os sujeitos envolvidos no processo de inclusão, sejam eles docentes ou discentes, são também produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros.

3.3 Práticas pedagógicas: adaptações curriculares e metodológicas

Com a deficiência intelectual eu tomei um susto! Por que primeiro entender aquela limitação... por mais esforço que se faça, tem algumas limitações dentro do diagnóstico, do grau de deficiência intelectual. (DOCENTE 6).

Início este tópico escolhendo esta narrativa, pois ela revela a complexidade da docência universitária. Se, por um lado, a família e a sociedade comemoram o ingresso, supondo que a inclusão se limita a estar na universidade, por outro, é o docente que agora é desafiado pelas especificidades da deficiência intelectual. Aqui, surgem os questionamentos: Como realiza/realizou as adaptações curriculares e metodológicas? Quais adaptações se fizeram necessárias nas aulas?

Nas narrativas, é possível identificar diferentes olhares docentes para a ação pedagógica, adaptação e mediação. Destaco, aqui, as técnicas de si, entendidas como práticas diversas de subjetivação e constituição de si. De acordo com Foucault, a liberdade, fruto do cuidado de si, não pode ser fundada e tampouco serve de fundamento para alguma teoria. Ela somente pode ser experimentada e expressada como um trabalho infinito: é a experiência na qual se pode ver o indivíduo como autor de sua própria verdade. Esta experiência é sempre única, já que as técnicas de si serão exercícios de crítica de si durante a formação da subjetividade docente construída individualmente. Larrosa (2000), ao operar com o conceito foucaultiano de tecnologias do eu, propõe que a experiência de si seja analisada por meio da problematização de práticas pedagógicas que fabricam e modificam essa experiência, ou seja, a relação do sujeito consigo mesmo.

É possível identificar, nas narrativas docentes, o que aponta Larossa (1994), dentre as modalidades de experiências de si examinadas: o “ver-se e o julgar-se”. O Docente 5, ao relatar as estratégias adotadas nas aulas, tensiona a sua prática:

Ela assistia toda a aula, embora houvesse um recorte para ela do conteúdo. A gente avaliou ela sob 70 % do conteúdo. Então, por eu entrar sabendo que ela tem essa característica de ser deficiente intelectual, as minhas perguntas também fossem mais fáceis. Eu não sei. Talvez minhas perguntas foram mais básicas, por eu já saber disso. (DOCENTE 5).

O Docente, na sua narrativa, julga sua prática, reflete que por saber da deficiência intelectual da estudante facilitara o processo de ensino. Esse relato, na forma de exame de consciência, é situado por Foucault no contexto do *cuidado de si* grego e helenístico. Nesses contextos, essa técnica de si consistia no autoexame que o indivíduo fazia de seus pensamentos, sentimentos e emoções. Era um exercício de si que poderia ser feito de forma solitária, ou acompanhado de um “diretor” de consciência.

No mesmo sentido, o Docente 3 indaga-se se sua prática pedagógica é coerente:

Às vezes você fica assim, tá! Mas até que ponto eu estou sendo coerente com o que eu estou fazendo? E até que ponto estou sendo empática com quem ele é? Quem ele é? Mas aí, eu tenho uma turma de mais tantos alunos. Eu acho que é um momento muito difícil que a gente está passando na universidade, em receber esses estudantes e não estar preparado para isso. (DOCENTE 3).

Da mesma maneira que o médico cuidava das chagas físicas, o indivíduo que realizasse um apurado exame de consciência poderia curar ou mesmo prevenir males maiores. Com o exame de consciência, o indivíduo objetivava controlar melhor os “movimentos involuntários da alma” e, assim, alcançar um melhor “equilíbrio”. (FOUCAULT, 2010).

O conceito de “tecnologias”, como ferramentas destinadas à condução de condutas, possibilitou a compreensão do funcionamento da maquinaria. O conceito de tecnologia apresentado por Foucault e, particularmente, o de tecnologia de governo desenvolvido por Veiga-Neto foram fundamentais na análise do funcionamento das competências no discurso educativo. A inclusão na Educação Superior constitui-se como um dispositivo da governamentalidade neoliberal. Foucault define o termo tecnologia como uma forma de acrescentar as noções de estratégia e tática ao conceito de dispositivo, entendendo este como prática, e que existe “[...] uma verdadeira tecnologia do poder ou, melhor, dos poderes, que têm sua própria história.” (FOUCAULT, 1999, p. 241).

Por meio da tecnologia do “ver-se”, o docente pode se conhecer, refletir sobre seu comportamento, tornando-o visível para si próprio. O que o sujeito observa e o que ele vê são inseparáveis das práticas pedagógicas às quais está submetido. Em outras palavras, as práticas pedagógicas determinam aquilo que deve ser observado e visto.

Julgar-se relaciona a experiência de si de transformar-se em função dos parâmetros normativos que orientam à constituição e à transformação de sua própria subjetividade. Entre o ver-se e o julgar-se está um critério que permitirá distinguir o certo do errado e estabelecer um juízo de valor sobre um determinado comportamento.

No diálogo com o Docente 6, este narra suas estratégias e demonstra preocupação com a sensibilidade de outros docentes para com a estudante:

Torço para que ela não encontre ninguém atravessado. Ela corre esse risco. Pode ser que encontre algum professor que não vai entender da forma que eu entendi, não vai fazer o esforço que eu fiz. Porque, para as aulas, eu tive que montar material específico pra ela. Não dava para fazer uma transliteração única, direta do que está no modle para ela. Eu tinha que adaptar. Deu trabalho de algumas tardes pensar no conteúdo, pensar no formato. Então, torço para que ela não encontre ninguém muito enviesado, que possa criar barreiras para ela. (DOCENTE 6).

Conforme adentrei nos estudos foucaultianos, pude notar que o poder como dispositivo não tem um lado único, “um time”. Está em todos os lugares. Inclusive entre os

docentes. Quanto maior o controle, maior a eficiência. O dispositivo de controle do comportamento é a garantia do silêncio, da ordem, da concentração, do bom andamento da aula, mas também pode ser a garantia do “bom professor”, para aquele que encontra a inclusão. Os discursos dos docentes, que tensionam a inclusão e procuram um rigor acadêmico em sua avaliação, também são passíveis do exame do olhar da vigilância minuciosa “[...] das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade utilidade.” (FOUCAULT, 2010, p. 133). Não são só os estudantes precisam ser dóceis. Em algumas vivências, principalmente em reuniões de colegiado, presenciei o olhar da vigilância a docentes que tensionam a inclusão, ou que avaliaram com rigor acadêmico estudantes com deficiência intelectual. A esse docente também cabe à disciplina, que lhe empresta os óculos da benevolência e da tolerância perante o corpo deficiente.

Para Glat (1989, p. 98), tudo aquilo que é diferente, que sai da rotina, que rompe com a norma, causa medo porque ameaça a nossa própria estabilidade. O “anormal”, o diferente, o desconhecido, apavora porque nos obriga a mudar nossa maneira de ser. Isso é importante para o docente repensar suas práticas e se colocar em um “outro lugar”. Mas, não basta passar pelo Ensino Superior. Também não quero, aqui, romantizar, afirmando que a pessoa com deficiência intelectual tem por função tornar o docente mais “sensível” ou mais “humano”. Não penso que essa seja sua responsabilidade, pois seria perigoso e até cruel.

Vivemos um período em que a inclusão no acesso ao Ensino Superior é comemorada e até divulgada pela mídia, como uma grande conquista em si, sem explicitar a complexidade desse processo. Percebemos a proliferação dos discursos da inclusão como uma verdade que reverbera nos docentes do Ensino Superior. Contudo, a inclusão pode requerer medidas e adaptações curriculares e metodológicas, uma vez que os cursos de graduação precisam olhar para o perfil do egresso, pois o estudante, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso de graduação, precisa adquirir conhecimentos necessários para desempenhar a profissão escolhida.

O Docente 6 avalia que as estratégias pedagógicas para a disciplina que ministra deram resultados positivos e foi possível a estudante avançar na aquisição dos conhecimentos:

A gente foi partindo para outras estratégias, para resolver os exercícios e tudo mais. Daí eu achei o ponto. Hoje, estou muito satisfeito e orgulhoso do tanto que ela avançou ao longo do semestre, a tal ponto que, neste segundo módulo da disciplina, ela está indo para a sala de aula sozinha. Não tem vindo mais com a monitora e tem fluido. Tenho conseguido trabalhar sozinho com ela e ela tem avançado. (DOCENTE 6).

Nas narrativas sobre as adaptações realizadas nas aulas, percebo a complexidade desse processo, pois os estudantes com deficiência intelectual não requerem adaptações arquitetônicas, de tecnologia, físicas, etc. O principal desafio está centrado na aquisição dos conhecimentos. As narrativas que seguem evidenciam a linha tênue entre acolher e avaliar o estudante baseados em critérios que visualizam o perfil do egresso:

A gente procurava vincular sempre teoria e prática, inclusive nas avaliações nas disciplinas teóricas. Justamente, para tentar dar o contrapeso. Se ela não vai bem na teoria, vai bem na prática, para tentar dar uma auxiliada no processo dela. Mas, mesmo assim, ela tinha muita dificuldade de atingir a média. (DOCENTE 2).

Eu praticamente preparava duas aulas, porque eu preparava aula geral, e, aí, preparava o texto para ela, o texto adaptado, e já planejava alguns exemplos para eu usar. (DOCENTE 1).

Na lógica da inclusão como imperativo neoliberal, o docente também passa a ser protagonista, pois opera sobre o sujeito desejável às regras. Assim, o docente sente a necessidade de intervir sobre os estudantes, com o objetivo de produzir seres dóceis e úteis para a sociedade. É através das escolhas metodológicas que este poderá se caracterizar como mediador ou facilitador no processo de formação profissional.

Neste sentido, a inclusão pode ser entendida como:

Um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar. (LOPES, 2011, p. 7).

Os docentes evidenciam a importância da inclusão como um processo necessário e trazem para o diálogo as experiências com outros estudantes com deficiência. No entanto, questionam que atender às necessidades e especificidades no processo pedagógico com foco na formação profissional do estudante com deficiência intelectual é bem mais complexo. Lockmann (2019 p. 173) sustenta que “[...] todos de alguma maneira encontram-se implicados com a inclusão escolar e dobram-se às suas verdades deixando-se subjetivar por elas”.

Tensionar e desnaturalizar os discursos da inclusão impostos é perceber a inclusão como resultado das construções históricas que não olham para as características de cada sujeito. É compreender que os discursos circulam em uma determinada época e funcionam a partir de um jogo de poder e verdade, que institui determinados regimes discursivos que, conforme Lockmann (2019 p.174), “constrangem os indivíduos a agir de determinados modos”. Tais regimes podem ser compreendidos, segundo Foucault (2011b), como “[...]”

aquilo que constrange os indivíduos a um certo número de atos de verdade [...] aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos.” (FOUCAULT, 2011b, p. 77).

É o regime de verdade, pelo que expressa como verdadeiro, que apresenta força de constrangimento e faz com que tanto o docente como o discente se assujeitem e creditem: “Se é verdadeiro, eu me inclinarei! Se é verdade, portanto, eu me inclino.” (FOUCAULT, 2011b, p. 81).

Em minha atuação, como técnica em Educação Especial na Educação Superior, atendi a uma estudante que demonstrava angústia por não conseguir realizar as atividades. Ela demonstrava sofrimento, ao final dos semestres. Roía as unhas das mãos e dos pés. Um familiar, que acompanhava o processo e a quem também atendi diversas vezes, relatou que entendia a “presença no Ensino Superior” (inclusão) como uma vitória perante a deficiência intelectual. Relatava-me como fora difícil a vida escolar da estudante com deficiência intelectual, que lutaram pelos direitos dela. Então, acreditava que no Ensino Superior não seria diferente, bastava lutar para garantir a inclusão, sua “presença e sua aprovação”. A inclusão de sujeitos com deficiência intelectual que apresentam limitações cognitivas significativas em cursos de graduação não pode ser baseada na mesma concepção de inclusão de outras deficiências, pois um processo que gera sofrimento por aquilo que se é não pode ser ético.

Nos discursos sobre a prática pedagógica é possível visualizar como os docentes, ao operarem sobre si diante dos discursos da inclusão, também passam a produzir efeitos de responsabilização na condução da conduta dos estudantes.

Embora as instituições superiores busquem estratégias para incluir e avaliar os estudantes com deficiência intelectual, Pieczkowski tensiona:

Na aula universitária, o que é ético no confronto entre um projeto pedagógico de curso que prevê um perfil de egresso específico e um estudante sem possibilidades de atendê-lo? Como respeitar o princípio da temporalidade própria, tão precioso à Educação Especial, num contexto que determina tempos e espaços iguais a estudantes diferentes? O que é concebido como inclusão e o que pode ser compreendido como protecionismo e descompromisso com a educação? Que apoio encontra o docente para constituir-se professor de estudantes com deficiência? (PIECZKOWSKI, 2013, p. 186-187).

Não é possível separar inclusão de transformação social, ou mesmo atribuir o insucesso da inclusão ao fazer docente, pois falta apoio técnico aos professores, há resistência por parte destes, etc. Não se deve negligenciar esses fatores. Mas, também, não se deve atribuir apenas a estes o insucesso.

Segundo Pieczkowski (2019), os docentes se ressentem da falta de formação específica para trabalhar com o estudante com deficiência intelectual, da falta de apoio institucional, etc. Estes afirmam que se valem, principalmente, dos seus saberes, adquiridos fundamentalmente ao longo da carreira docente. Para a autora, é essencial que as instituições de Educação Superior ofertem formação continuada, uma vez que, nesse nível de ensino, muitos professores assumem a docência sem uma formação prévia e tornam-se professores no fazer cotidiano. Receber um estudante com deficiência torna-se ainda mais desafiador, e é necessária a formação continuada para a docência universitária.

3.4 Expectativas docentes em relação ao exercício profissional do estudante com deficiência intelectual

Mas enquanto profissional atuando... quem vai se responsabilizar? Ou até que ponto ela pode se responsabilizar por algumas coisas? (DOCENTE 4)

A Educação Superior, na contemporaneidade, tem por finalidade a produção científica, o pensamento reflexivo e a criação cultural, conforme prevê o artigo 43 da Lei n. 9394/96. A Educação Superior contemporânea é desafiada pelas transformações sociais. Destaco as contribuições de Nóvoa para refletir o papel das universidades:

Há três gestos que se esperam de um universitário: a lucidez, a coragem e a responsabilidade. A lucidez perante um mundo desgovernado, desorientado face à desordem da informação, das notícias falsas, desprotegido face à invasão diária da nossa privacidade, em grande parte devido aos dados que nós próprios aceitamos ceder à rede. Da universidade espera-se a lucidez do conhecimento e da razão, do pensamento crítico, a capacidade de dar sentido ao que parece, hoje, sem qualquer sentido. A coragem da acção que, na universidade, inclui necessariamente a contemplação. Sem tempo para pensar, nenhuma acção é possível, apenas uma reacção, uma resposta instantânea, irreflectida. Não podemos ceder nem à inércia nem à simples reacção. Da universidade espera-se uma acção reflectida, pensada, consequente. A responsabilidade perante o tempo futuro e as gerações por vir. Hoje, muito mais do que no passado, as universidades são centrais na discussão dos grandes temas do século, a começar pela protecção do planeta Terra, pela compreensão das mudanças tecnológicas e pela defesa da vida humana. Da universidade espera-se a capacidade de se inscrever na cidade, de assumir uma responsabilidade cívica, sob pena de se tornar irrelevante. (NÓVOA, 2019, p. 55-56).

Diante desta concepção de universidade, e do que se espera do estudante universitário, percebo que os docentes têm uma imensa responsabilidade na formação profissional do estudante. Quando o estudante é aprovado na disciplina, é uma afirmação de que está apto a avançar no curso e o mesmo acontece quando chega ao final da graduação e recebe o diploma. A instituição está comunicando à sociedade que este profissional alcançou as dimensões que

permeiam o perfil do egresso. É possível perceber nas narrativas esta preocupação, quando os docentes trazem para o diálogo a possibilidade de certificação pela Terminalidade Específica:

[...] eu acho super importante eles estarem aqui, no universo da universidade. Mas, ser um profissional que vai trabalhar com isso, tem diferença. Tem alguns aspectos legais que agora não vou saber dizer exatamente a Terminalidade Específica. Então, ela não teria o diploma ou o certificado de professor. (DOCENTE 4).

Possivelmente, vai ter lá no histórico dela, dentro das adaptações curriculares, dentro dos conteúdos, quais foram às competências e habilidades que ela desenvolveu e no que ela está apta a trabalhar. (DOCENTE 6).

Os docentes evidenciam no diálogo a possibilidade de certificação diferenciada. Não se posicionam contra a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, mas buscam uma estratégia para a complexidade desse encontro. A governamentalidade neoliberal opera sobre os docentes como forma de organização das vidas, institui normas através de diferentes dispositivos. Como exemplo, evidencio as políticas públicas, que têm a finalidade de não apenas posicionar os sujeitos, mas também de criar e conservar o interesse em cada um, em particular, para que se mantenham no fluxo da inclusão e, assim, respondam às necessidades do mercado. Nesta lógica neoliberal, o docente é conduzido e condutor de determinadas práticas e regras implícitas, que levam a entrar e permanecer no jogo.

Menezes afirma que a governamentalidade neoliberal pressupõe relações de concorrência que resultam na percepção do outro como potencial competidor. “E então, considerando que uma das características das subjetividades que eu nomeio como inclusivas é exatamente desejar ocupar-se com o outro, como pensar em subjetividades que precisam ser inclusivas na lógica da concorrência?” (MENEZES, 2011, p. 175).

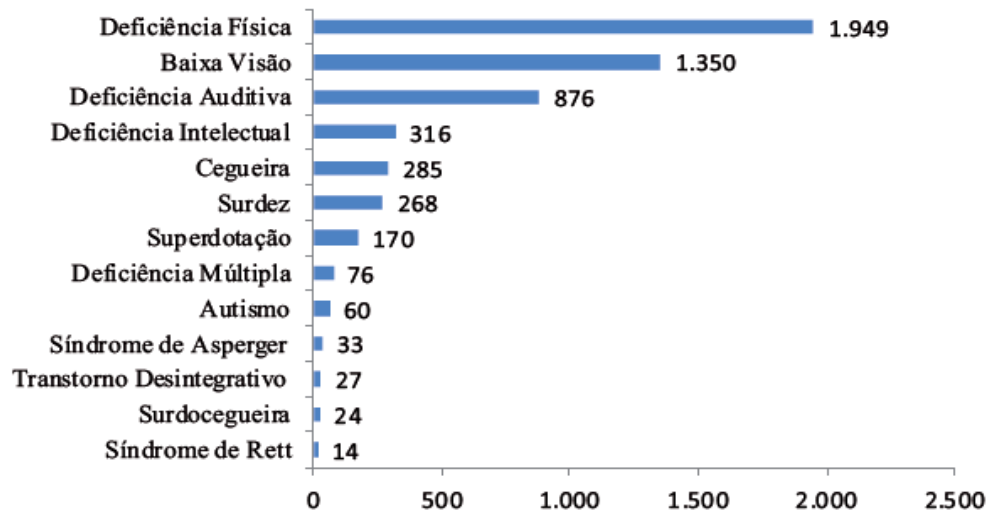
Vivemos em um período de discursos de desvalorização da ciência, no Brasil, por parte do Governo atual. Sem dúvidas, historicamente, a ciência foi adquirindo cada vez mais relevância social. O neoliberalismo olha para a Educação Superior como aliada aos seus objetivos. A finalidade educativa no neoliberalismo é uma “oportunidade” para os estudantes competirem. Fröhlich destaca que:

[...] a emergência do conceito e das práticas de inclusão não é por acaso: nesta lógica, é necessário garantir os meios pelos quais se efetive a participação de todos, mesmo que em diferentes níveis, nas diferentes esferas sociais e, ainda, em setores que historicamente estariam à margem ou excluídos nas formas de representação e participação. (2016, p. 5).

No início desta dissertação, apresentei, no Gráfico 1, o número de ingressantes no Ensino Superior segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019). Evidencio, agora, o Gráfico 2, que apresenta o total de

concluintes de graduação, segundo o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em 2017.

Figura 2 - Quantitativo de matrículas de graduação segundo a declaração de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em 2017.



Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (2019).

Considero relevante tensionar o número de ingressantes e concluintes com deficiência intelectual. Foram 2.043 matrículas, para 316 concluintes. Embora este dado não seja processual, em uma análise do mesmo período é possível perceber que o número de matrículas é muito maior do que o de concluintes.

Seguindo a lógica neoliberal Freitas (2018) tensiona que em um cenário competitivo, os estudantes precisam de oportunidades para competir na sociedade. Assim, a ideia de “mérito”, de “resiliência na adversidade”, depende do aproveitar as oportunidades. Para Freitas:

O impacto das desigualdades atua mais dramaticamente na constituição das populações “diferentes” do padrão cultural urbano predominante nas elites e as quais não se enquadram nos requerimentos do “empreendedorismo” pessoal. A estas: a disciplina - dizem -, e nada mais importante do que submetê-las à disciplina já em sua formação escolar. (FREITAS, 2018, p. 115- 116).

Nos diálogos, os docentes apontaram a reprovação como um ponto de tensão no processo, pois também se sentem desconfortáveis. O Docente 2 relata que orientava a família, apontando que a estudante, que cursava licenciatura, teria dificuldades em exercer a profissão docente, sugerindo que ela poderia aproximar-se da, através de cursos que não tivessem o objetivo profissionalizante. O docente relata que após reprovar em algumas disciplinas, a estudante abandonou o curso:

A gente chamou várias vezes a mãe, justamente alertando dessa preocupação. Inclusive, ela estava reprovando nas disciplinas teóricas e algumas práticas também. Ao que tudo indicava, ela não iria conseguir concluir o curso. Inclusive a gente orientou ela a fazer ateliê livre. Sem aquele intuito avaliativo, sem o intuito de prepará-la para o mercado de trabalho. (DOCENTE 2).

Para Veiga-Neto e Lopes (2007), as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso, elas venham a manter alguns desses “todos” em situação de exclusão. Não me refiro, aqui, apenas a excluir pela reprovação, mas também quando o conteúdo é cobrado em uma determinada avaliação de forma “facilitada”, não adaptada, ou quando o docente opta por realizar trabalhos em duplas ou grupos para que o estudante com deficiência intelectual fique camuflado. Isso significa que o mesmo espaço que é considerado de inclusão pode ser um espaço de exclusão. Dessa forma, a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

As narrativas têm apontado a vontade e os esforços dos docentes na tentativa de “incluir” estudantes com deficiência intelectual em suas aulas, mas os diálogos apontam também para as constantes relações de exclusão. Lopes e Fabris (2013) afirmam que quando se trata da inclusão na educação deve-se compreender a existência do termo in/exclusão⁷ como uma unidade de sentido, um conceito que, na racionalidade atual, não é dissociado. Nessa compreensão, não há uma relação de que existe apenas a inclusão ou a exclusão e, sim, que esses processos são interdependentes e por isso podem ser vistos como uma unidade de sentido: processo de in/exclusão.

Tem algumas disciplinas que ele está cursando pela terceira vez. E, mesmo dentro do mínimo, ele não conseguiu atingir esse mínimo da avaliação para ele, dentro das limitações dele. (DOCENTE 3).

Prosseguindo o diálogo com o Docente 3, este narra que o estudante não conseguirá exercer a profissão e que reprovou por três vezes na mesma disciplina. É interessante! Pois, o Docente não visualiza o estudante no mercado de trabalho, ou seja, reconhece que ele não atingiu o mínimo esperado na disciplina, mas, por outro lado, o visualiza graduando-se no curso:

Ele não vai ser publicitário. Ele não vai atuar como publicitário. Isso é uma certeza que eu tenho. Ele não vai conseguir se colocar na área. Mas, ele vai ter tido um conhecimento que é para a vida dele... uma vivência que vai transformar a vida dele. Então, sim! Ele vai se formar, dentro dessas limitações, e ele vai sair daqui

⁷ Conceito cunhado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão da Unisinos (GEPI/CNPq).

com uma carga de conhecimento que vai melhorar a vida dele. E, é isso que a gente pode fazer por ele. (DOCENTE 3).

A narrativa sugere a insegurança docente frente ao estudante incluído, mesmo não respondendo ao perfil do egresso e aos requisitos mínimos. A experiência da universidade servirá para “melhorar a vida dele”. Sem dúvidas cursar a Educação Superior proporciona vivências e experiências que transformaram os indivíduos.

O Docente 4 tensiona a complexidade e a insegurança que sente nesse processo:

Qual é a responsabilidade nossa, enquanto instituição formadora? Como conseguirmos trilhar esse caminho e não ter medo, receio de dizer: Tudo bem você deve estar aqui, você tem que estar aqui. Mas, é isso que você pode fazer aqui. Cada curso tem suas especificidades. Ao mesmo tempo, eu tenho o direito de limitar? Você fica assim sempre com aquele sentimento de... Poxa! Eu mesmo posso estar limitando esse sujeito, e ao mesmo tempo será que ela tem condições efetivas de estar fazendo isso?(DOCENTE 4).

É possível identificar na narrativa os processos de in/exclusão. Embora os estudantes com deficiência intelectual estejam incluídos na Educação Superior e nas estatísticas, estes sofrem a exclusão do jogo neoliberal.

Fui apresentada a Foucault no início das aulas no mestrado. O primeiro livro do autor que encontrei na livraria da universidade foi “*Vigiar e punir*”. Ao folhear as páginas do livro, meus olhos congelaram na imagem de uma árvore cujo tronco estava amarrado a uma estaca que a sustentava e corrigia sua assimetria. Neste momento, diferentes reflexões acerca das minhas vivências relacionadas ao tema de minha pesquisa perpassaram-me. Me perguntei: Por que a árvore não pode ser ela mesma? Talvez o vento a quebraria. Se fosse libertada das amarras? Talvez não se quebrasse, mas “dançasse” no ritmo do soprar.

Reconheci na árvore o estudante com deficiência intelectual, e nas amarras o jogo neoliberal da inclusão como imperativo que, com seus instrumentos de controle, monitora o risco populacional por meio das regras do jogo. Assim, todos precisam estar incluídos e estar em todos os lugares. Transitamos nas sociedades disciplinares analisadas por Foucault, que deram origem à prisão e à escola como conhecemos hoje, para as sociedades do controle. Assim, a característica básica dessas sociedades é dar a ilusão de uma maior autonomia.

3.5 Docência: entre luzes e sombras

A inclusão na Educação Superior pode ser compreendida, discutida e problematizada através dos diferentes significados que assume na atualidade. Ao afirmar tal questão, tensiono a posição que o docente da Educação Superior assume neste contexto. Ser docente de um

estudante com deficiência intelectual, na Educação Superior, provoca sentimentos talvez ainda não visitados em relação a outros estudantes. Ao final de cada encontro, convidei os docentes para ficarem livres e narrarem experiências que não foram contempladas, mas que por algum motivo pensaram ser relevantes.

Nas narrativas, é possível identificar a insegurança frente aos processos de avaliação, na condução das aulas, nas estratégias pedagógicas, entre outras “responsabilidades docentes”. Termos como *medo*, *frustração* e *insegurança* foram recorrentes. Neste agrupamento, destaco narrativas que problematizam a governamentalidade, a docência e o humano, aquilo que fica invisível, embora provoque efeitos.

O Estado organizado em uma racionalidade neoliberal aciona mecanismos de intervenção, controle, segurança e governo que interpelam as instituições e populações. Neste caso, a Educação Superior é uma ferramenta de destaque que, ao mesmo tempo em que é atravessada pelas ações do Estado neoliberal, também permite a condução das condutas ao produzir subjetividades adequadas para a atualidade. Ao garantir a todos os sujeitos diferentes formas de participação no jogo da produção e do consumo, o Estado garante que a inclusão seja uma engrenagem efetiva para colocar em movimento toda a maquinaria de governo da população.

Os estudos foucaultianos da governamentalidade assinalam uma conexão importante entre os modos de governo do outro e as formas de governo de si mesmo. A gestão da vida organiza-se na junção entre corpo e população. Pode-se afirmar, então, que governar significa conduzir as condutas individuais e coletivas e administrá-las em profundidade, com sutileza e em detalhe. (FOUCAULT, 2008).

Destaco as práticas de governo que contribuem para a formação de sujeitos capazes de relacionar-se consigo mesmos e, portanto, de autogovernar-se. Sob essa perspectiva, Foucault oferece-nos ferramentas produtivas para entendermos como os sujeitos narram a si próprios dentro de uma economia de saberes e poderes.

O Docente 3 relata que para ele também é difícil acompanhar um processo de ensino permeado de insatisfação e expressa que a Educação Superior precisa pensar espaços de pertencimento. Ele diz:

A gente deveria ter um processo que eles se sintam pertencentes também, e que se sintam confiantes de conversar sobre isso. Porque, às vezes, tem isso, a vergonha dos pais, a vergonha do próprio colega, de ter passado na escola por problemas. E, aí, quando consegue entrar na universidade, fica muito feliz. Mas, aí, na primeira disciplina, reprova. Na segunda, reprova. E a frustração fica maior. (DOCENTE 3).

São os sujeitos que constituem os núcleos e os movimentos que propulsionam a inclusão como prática política de governamentalidade. Como ser um docente inclusivo, frente a um estudante com limitações cognitivas, vivendo em um tempo onde os princípios neoliberais e os da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva contradizem-se? Tensionar os sentidos dentro do contexto moderno de inclusão permite que tornemos mais complexos os atos do presente. Possibilita, também, que tenhamos uma dimensão ética de nossas próprias ações em relação às ações e à condução dos outros: uma preocupação educacional e profissional.

Um dos princípios da Educação Especial é a temporalidade flexível, ou seja, o estudante pode ter seu tempo educacional adaptado ou ampliado a sua necessidade. Mas, a reprovação justificada pela necessidade de “mais tempo” naquela disciplina da Educação Superior não caracteriza, para o estudante, apoio ou adequação. Ao contrário, é entendida como punição. O docente também sente a pressão da punição. Afinal, é ele que avalia e tem o contato diário com o estudante. O Docente 8 narra que se sente pressionado, inclusive por algumas famílias de estudantes com deficiência intelectual:

Nas três famílias, parece que elas não entendem o que é a universidade. Como que a gente faz? Nós precisamos que as famílias estejam junto. Isso que eu sinto. Muito de pessoalizar no professor. Mas, professora... você tem que ajudar! Mas, professora... (DOCENTE 8).

A noção de inclusão está colada às noções de consciência de direitos humanos, democracia, equidade e cidadania. A inclusão é quase sempre assumida como um princípio dado, inquestionável. Daí, a importância das ações que garantam a governamentalidade. Desenvolver esta atitude implica estar subjetivado de tal forma pela inclusão, que ela passa a ser não mais uma imposição do fora para dentro, mas um princípio categórico de vida.

O Docente 5, ao final do nosso diálogo, comenta:

Às vezes, eu subestimei. Eu até me emociono. Eu subestimei em alguns momentos, porque eu não sabia nada. Foi minha primeira experiência como professor de uma pessoa com deficiência intelectual. Eu pensei, como eu faço? Fiquei muito, muito preocupado no início. Acho que é uma reação natural. Eu pensei: - nossa fiz doutorado em educação, né? em ciências e tecnologia, trabalho com cursos da área de tecnologia, e isso não me eximiu de ter medo. (DOCENTE 5).

O exercício do pensar histórico, para Foucault, nos leva a perceber os acontecimentos como contingências forjadas na história e nas práticas discursivas. Portanto, para ele, a crítica não é da ordem de um transcendente que paira sobre uma realidade, é proveniente das crises que fazem desencaixar elementos que constituem uma dada racionalidade. (LOPES, 2011). O

Docente 5, ao falar de si, de seus medos e suas emoções, resgata a ideia de que o problema está nele, por ter subestimado o estudante. Então, o discurso do “bom professor” reaparece.

Juntamente ao discurso da sua constituição profissional, encontro a fragilidade desse processo, pois a chegada dos estudantes com deficiência intelectual provoca um desencaixe no *ser* docente. É neste encontro cotidiano que emerge aquilo que ficava invisível, ou seja, a insegurança que a presença do estudante com deficiência provoca no docente. Foucault alerta que “[...] eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer.” (FOUCAULT, 1995, p. 256).

Na esteira da educação, a inclusão surge em um movimento que pretende criar espaços sem discriminação. No contexto de inclusão na Educação Superior, o movimento social das pessoas com deficiência tem conseguido despertar discussões nas instituições, além de avanços em termos de legislação. No entanto, as narrativas docentes mostram que o deslocamento dos discursos inclusivos, que impulsionam e garantem um lugar na Educação Superior, é permeado de práticas aparentemente cheias de boa vontade, mas que continuam mantendo o sujeito com deficiência intelectual em um lugar de piedade, caridade e tutela.

É na contramão de um discurso que culpabiliza os sujeitos que encontro em Foucault a noção de governamentalidade, para pensar docência frente à deficiência intelectual. Veiga-Neto evidencia que a governamentalidade “[...] funciona a partir do século XVIII como uma dobradiça, capaz de articular aquilo que é próprio da população com aquilo que é próprio das subjetividades; em outras palavras, articulando o coletivo com o individual”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 37).

Os conceitos de conscientização, cidadania e participação impregnam a subjetivação docente. Com esses deslocamentos, a verdade é operada como algo que está mascarado e a realidade é entendida pelo conceito de diversidade. Tal postura remete fortemente a uma outra relação com os saberes, uma vez que quebra com suas hierarquias, através da valorização dos chamados saberes populares. A docência parece assumir esse lugar de mediação entre os sujeitos e o mundo, e entre os sujeitos e os saberes. Assim, ela é invadida por uma perspectiva pastoral, na busca pela conscientização e salvação dos demais.

Pensar a docência no viés da governamentalidade é pensar que este corpo é atravessado por forças internas e externas. É um corpo de identidades, de verdades, que cria possibilidades de existência e, como alerta Foucault (2002), isso não significa não ser governado, mas resistir a ser governado em certas verdades, em meio a alguns procedimentos.

CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Chegou a hora de finalizar. Mas, como o faço, se em mim lateja a sensação de que ainda há muito a ser dito? Penso que este momento seja um encontro e não um fechamento de ideias. Um encontro com novas possibilidades: é o brotar de um novo galho na árvore, é o fechar de uma história que não foi tecida de modo linear. Foi contada dessa forma, mas poderia ter sido de tantas outras. Foi um caminho percorrido, que carrega em si a provisoriade que permite outros desdobramentos. Mais do que ao término de uma etapa, esse momento me conduz para a raiz, para a questão que direcionou este estudo: Como os professores da Educação Superior narram os desafios de atuar com estudantes com deficiência intelectual e quais as estratégias pedagógicas adotadas nas aulas para a inclusão desse público? Nesse processo, o que me parece evidente, ao trabalhar com os discursos numa perspectiva foucaultiana, é que haverá sempre algo a ser dito, uma vez que o sentido está na ordem do acontecimento.

Descrevi os caminhos metodológicos que segui para produzir esta dissertação, alinhada aos estudos realizados ao longo dos dois anos. O movimento de suspeita tem início na primeira parte deste estudo, onde evidencio os cenários que me conduziram às inquietações. Realizei uma breve apresentação do cenário de acesso de estudantes com deficiência intelectual à Educação Superior e destaco que os movimentos para a inclusão repercutem na educação básica, refletindo mais recentemente na Educação Superior.

Ao investigar as materialidades das narrativas dos docentes, frente à inclusão de estudantes com deficiência intelectual, não busco por “saídas” ou “verdades verdadeiras”, pois aprendi, a partir das ferramentas foucaultianas, que há lugares que a verdade ocupa, que precisam ser tensionados e problematizados com o olhar do rigor e da suspeita.

Ao longo deste estudo, destaquei que a Educação Superior é mais uma peça na engrenagem que põe em funcionamento as estratégias de governo e um espaço onde as técnicas disciplinares, de instrução, vigilância e controle, exercidas para ensinar, fazem parte da ação de governar. No bojo dessas discussões, foi instigante pensar nas formas de condução das condutas exercidas sobre os docentes da Educação Superior. Assim, surgiram as perguntas que conduziram este trabalho: Quais os conceitos de deficiência intelectual relatados pelos professores da Educação Superior atuantes com esse público? Como os docentes da Educação Superior narram as atitudes de estudantes com deficiência intelectual nas aulas? Os professores realizam adaptações para os estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior? Quais? Como os docentes narram o desempenho dos estudantes com

deficiência intelectual integrantes das turmas nas aulas/disciplina/curso de Educação Superior? Qual a expectativa dos docentes da Educação Superior em relação ao exercício profissional de estudantes com deficiência intelectual matriculados em cursos de graduação?

Destaco dados publicados no último censo pelo INEP, que revelam que o ingresso de estudantes com deficiência intelectual é significativamente maior do que o número de concluintes. Uma vez que as políticas de inclusão, na forma de ampliação do acesso, impulsionam o desejo de estar incluído, também aumentam a procura por cursos de graduação por meio de vestibular ou processos seletivos, em um cenário em que há mais vagas ofertadas do que candidatos. Em um tempo onde os discursos sobre o outro e a diferença desdobram-se em novos significados e perspectivas políticas, ninguém pode negar-se a estar dentro do mundo global, mesmo que de forma parcial, incompleta, ineficiente ou deficiente.

A ideia difundida, de inclusão como estratégia de governamentalidade, deriva no pressuposto sustentado pelas análises desenvolvidas e define, na conjuntura atual, a inclusão como um processo de normatização dos sujeitos. A normatização está implicada no processo de in/exclusão, pois os sujeitos são capturados pelos discursos de igualdade e diversidade em um contexto universitário homogêneo.

O encontro com estudantes com deficiência intelectual gera efeitos na docência, o diferente desassossega e faz refletir sobre as práticas pedagógicas. É possível perceber o efeito polissêmico na inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos cursos de graduação, pois apresenta aplicabilidades heterogêneas e articula-se às formações políticas que se organizam ao redor de uma racionalidade que orienta as condutas dos indivíduos e suas relações sociais e políticas.

A educação se faz no encontro, pois educar é sempre ir ao encontro das singularidades. Ao longo do texto, foi possível refletir como o conceito de inclusão ainda é perpassado por um posicionamento de normatizar para normalizar, como forma de recolocação dos sujeitos com deficiência em um processo produtivo que os torne membros “úteis” à sociedade.

Ao mesmo tempo que alguns docentes são capturados pelo discurso médico da deficiência, e naturalizam a presença de universitários com deficiência intelectual, generalizando essa possibilidade no viés da benevolência e do poder pastoral, outros docentes refletem acerca das im/possibilidades de adaptação de conteúdo e da atuação profissional futura desse sujeito.

Eu poderia ter dito que bastaria o docente olhar para as potencialidades do estudante com deficiência intelectual. Mas, desembacei minhas lentes ingênuas. O docente, na sua

prática pedagógica, tem o poder de traçar estratégias de adaptação e avaliação que permitam a permanência, o avanço na disciplina e no curso de graduação.

Eu poderia ter dito que a inclusão humaniza e que os estudantes com deficiência intelectual merecem uma oportunidade. Eu poderia ter dito. Mas, como ser ético neste caminho? Como desconsiderar habilidades necessárias a um profissional egresso da Educação Superior? Como calar-se diante de processos que excluem mesmo estando incluído? Como apontar caminhos nesse processo complexo? Como não dizer que o valor da vida de uma pessoa não está na sua produtividade, pois ela tem o direito de ser diferente? São questionamentos difíceis de se fazer em uma sociedade de produção e consumo.

Ao refletir acerca da atuação docente, é possível identificar a subjetivação frente aos discursos da inclusão impulsionados pelas políticas de inclusão, que produzem nos docentes efeitos de verdade, resultando em subjetividades docentes benevolentes, acolhedoras, dóceis, e que, por sua vez, sentem a insegurança no processo de avaliação. O docente como mediador fica subjetivado à ordem de ser includente, o que lhe exige, consciente ou inconscientemente, afrouxar o rigor ou pensar em estratégias de facilitação das aulas, para que os estudantes com deficiência intelectual possam avançar na disciplina.

Não tenho o intuito de responder aqui essas indagações, tampouco categorizar docentes universitários em relação à forma como reagem frente aos estudantes com deficiência. Nos encontros, constatei que muitos ficam surpresos, assustados, temerosos e, alguns, indiferentes, diante da presença desses estudantes nas turmas.

Alguns docentes, durante suas narrativas, davam-se conta de aspectos até então não tensionados, ou seja, naturalizados pelos mecanismos de poder que instituem as verdades de cada tempo. Essas novas percepções nem sempre foram explicitadas. Foram manifestadas nos silêncios, nas pausas, nas palavras soltas, no choro, nas expressões corporais.

Tensionar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior não significa defender sua exclusão, ou dizer que seu lugar não é na universidade. Tampouco tenho a pretensão de encontrar uma única resposta para tantas perguntas que emergem das indagações *a priori* realizadas. Mas, pensar que é preciso tensionar, pensar caminhos para que pessoas com deficiência intelectual possam, se assim decidirem, fazer parte do ambiente universitário, sem sofrimento, sendo reconhecidas e valorizadas na sua diferença, sem pretensões normatizadoras.

Poderia a educação básica, nos anos finais, pensar estratégias, tais como um plano educacional de transição? Seria possível a universidade ofertar cursos de extensão com o intuito de incluir esse público? Será que pensar na possibilidade de emissão da terminalidade

específica nos cursos de Educação Superior transfere a responsabilidade docente e “solucionaria” a complexidade desse processo? Seria a terminalidade específica uma forma de amenizar a angústia do docente frente à certificação de um profissional cuja capacidade para exercer a profissão é desacreditada? Ou seria a Terminalidade Específica uma estratégia para que o docente consiga avaliar de forma mais honesta, contemplar as especificidades e potencialidades e, ao mesmo tempo, descrever as lacunas da formação sem que o resultado “aprovado ou reprovado” seja simplesmente o resultado final. Eis algumas possibilidades para seguir pensando.

Esta dissertação não aponta soluções, nem considera encerradas as discussões que aqui emergiram. Algumas possibilidades de desencadeamento do estudo estavam previstas no projeto. Outras apresentaram-se na trajetória e assumiram contornos e formas diferentes. Finalmente, aqui registro as conclusões que foram possíveis, em um determinado tempo, dentro das condições históricas que me tangenciam enquanto escrevi esse estudo. O que já foi dito, o que já foi produzido, me interessa pensar de outra forma, pois tenho o desejo de sentir o vento com a liberdade de poder balançar.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **Intellectual disability**: definition, classification and systems of supports. 11th ed. Washington (DC): American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2016.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Alfredo Bossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Tânia Pain Caldas; VILARDO, Maria Aglaé Tedesco; FERREIRA, Aldo Pacheco. Acesso das pessoas com deficiência mental aos direitos e garantias previstos na Lei Brasileira de Inclusão por meio do Sistema Único de Assistência Social. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, V. 43 n. Especial 4, p. 190-206, dez. 2019.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. 2 reimp. Chapecó (SC): Argos, 2010.

ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR-Associação Americana de Retardo Mental de 1908-2002. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 16, 2012.

ANDRADE, Sandra. Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 173-194.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994. **Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação**.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n. 277/MEC/GM**, de 8 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL**., Brasília, DF, 1999, n. 219, seção 1E, p. 20.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. **Diário Oficial da República Federativa do BRASIL**., Brasília, DF, n. 243, p. 10, 21 dez. 1999. Seção 1.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL**. Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental [internet]. **Diário Oficial da União**. 7 Abr. 2001.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**. Guatemala: 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL**., Brasília, DF, n. 219, 11 nov. 2003, seção 1, p. 12.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 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 República Federativa do BRASIL**, Brasília, DF, n. 232, p. 5, 3 dez. 2004. Seção 1.

BRASIL. Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005. **Diário Oficial da República Federativa do BRASIL**. Brasília, DF, n. 10, p. 7, 14 jan. 2005. Seção 1.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República. Casa Civil. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do BRASIL**. Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Jan 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do BRASIL**. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n.6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do BRASIL**, Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do BRASIL**., Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica MEC/SEESP nº 06/2011**, de 11 de março de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Superior. Documento orientador Programa incluir - acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu-2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

BRASIL. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRIDI, Fabiane, Romano. Souza. **Deficiência mental**: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013.

BATISTA, Cristina. Abranches. Mota. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.]. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BUJES, Maria. Isabel. Edeweiss. **Infância e maquinaarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPOS, Crispim. Antônio. Algumas considerações sobre preconceito e inclusão. **Revista On Line**, Americana, n. 2, fev. 2005.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro. 6 ed. Forense Universitária, 2009.

CARNEIRO, Maria. Sylvia. Cardoso. **Contribuições da abordagem histórico-cultural para compreensão da deficiência intelectual como produção social**. Uberlândia: Navegando publicações, 2017.

CARVALHO, Erenice. Natália. Soares de; MACIEL, Diva. Maria. Moraes. de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, SP, v.11, n.2, p. 147-156, dez., 2003.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Autêntica, Belo Horizonte: 2009.

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.

COSTA, Ana. Maria. Machado. **O Reconhecimento da Pessoa com Transtorno Mental Severo como Pessoa com deficiência**: Uma Questão de Justiça. Inclusive - Inclusão e Cidadania; 2011. Acesso junho 2020.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. 2004. J.M. P. Andrade (Trad.). Disponível em http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm. Acesso em: 09 de fevereiro. 2019.

DELEUZ, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição [1969]**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa qualitativa**: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. 1998.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 24, p. 39-59, jan./jun. 1999. (Dossiê: Perspectivas sobre o sujeito).

FISCHER, Rosa. Maria. Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, Porto Alegre: UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FREITAS, Luiz. Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz. Carlos. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 maio 2020.

FRÖHLICH, Raquel. Da Educação Especial para a educação inclusiva: deslocamentos nas/das políticas públicas. In: **Anais. XI Reunião Científica Regional da Anped - XI ANPED SUL**. Curitiba: UFPR, 2016.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France 1970 - 1982**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. Tr. br. José T. C. Neto. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 325.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Neves. 6 ed. Rio de Janeiro, Forense, 2002.

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro, RJ: Forense universitária, 2004. 322 p. ISBN 8521803247.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da. Foucault: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 29. ed. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. Os anormais: curso no Collège de France. (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GADELHA, Sylvio. Souza. Governamentalidade neoliberal e teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, p. 171-186, mai./ago. 2009.

GALLO, Silvio. **Repensar a educação: Foucault**. Educação & Realidade, v. 29, n. 1, 2004.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José e KOHAN, Walter. **Foucault 80 anos**. São Paulo: Autêntica, 2006, p. 177-189.

GALLO, S. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: VEIGA NETO, A.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). **Foucault - Filosofia e Política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 371-391.

GALLO, Sílvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. **Repensar a educação**, v. 40, p. 427-449, 2015.

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**. Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dicionário de Indicadores Educacionais**. Brasília, DF: 2019.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LEONEL, Waléria. SANTOS, Henrique. 1975 - **O processo de escolarização do deficiente intelectual da educação básica e os desafios da prática docente: um debate relevante ao Ensino Superior**. Maringá, 2014.

LOPES, Betania. Jacob. Stange. **Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. São Carlos: UFSCar, 2016. 243 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2016.

LOPES, Laís. Vanessa. Carvalho. Figueirêdo. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade** [dissertação]. São Paulo: PUC/SP; 2009.

LOPES, Maura, Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, p. 153-170, mai./ago. 2009. (Dossiê Governamentalidade e Educação).

LOPES, Maura. Corcini. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. In: Reunião Anual da Anped, 30, **Anais** [...]. Caxambu (MG), out. 2007. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 16 nov. 2019.

LOPES, Maura, Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura, Corcini; FROHLICH, Raquel. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, out./dez. 2018.

HENNING, Paula. Corrêa; LOCKMANN, Kamila. **Provocações no campo da História: Nietzsche e Foucault pensadores do presente.** 2010.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogia y Saberes**, 52, 67-75. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>, 2020.

LOCKMANN, Kamila. **Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015408, p. 1-18, 2020b. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

MARTINS, Heloisa. Helena. Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MENEZES, Eliana. da Costa. Pereira. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MEYER, Dagmar. Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectivas metodológicas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 47-61.

NÓVOA, António. **O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar.** *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, p. 54-70, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

ONU. **Intellectual disability: programs, policies, and planning for the future.** [Simpósio internacional promovido por The National Institute of Child Health and Human Development, The Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation e The 1995 Special Olympics World Games]. Nova York, 30 de junho de 1995.

PADILHA, Anna. Maria. Lunardi. **Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

PIECZKOWSKI, Tania. Mara. Zancanaro. Expansão e inclusão na universidade: uma questão ética. In: REZER, R. **Ética e ciência na Educação Superior.** Chapecó: ARGOS, 2013. p. 167-191.

PIECZKOWSKI, Tania. Mara. Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: efeitos na docência universitária.** 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

PIECZKOWSKI, Tania. Mara. Zancanaro. **Mediação Pedagógica na Relação com Estudantes com Deficiência na Educação Superior**. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 38, 2017.

PIECZKOWSKI, Tania. Mara. Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. v. 44. **Educação**, Santa Maria, 2019 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao> Acesso em: 29 jun. 2020. ISSN: 1984 doi.org/10.5902/1984644428452. p. 1-21.

PLETSCH, Marcia. Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.

RABINOW, Paul. Artificialidade e Iluminismo: da sociobiologia biossociabilidade. In: RABINOW, Paul. **Antropologia da Razão**. Rio de Janeiro. Relumê Dumara, 1999.

RECH, Tatiana. Luiza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (Orgs.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-34.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, 24(1), jul./dez. 1999.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROSE, Nikolas. **Governing" advanced" liberal democracies**. Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism, and Rationalities of Government, p. 37, 1996.

SANTA CATARINA. **Resolução 2019/026/CEE/SC**. 13 de dezembro de 2016.

SARDAGNA, Helena. Institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli T. H.; KLEIN, Rejane R. (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 45-60.

SASSAKI, Romeu. Kazumi. Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Atualizações semânticas na inclusão de pessoas. **Revista Reação**, v. 9, n. 43, 2005.

SILVA, Tomaz. Tadeu. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 65-66, 2002.

SILVA, Tomaz. Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz. Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, cultura e ciências. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien. Tailândia, mar. 1990.

TEIXEIRA, Joaquina. Barata; BRAZ, Marcelo. **O projeto ético-político do Serviço Social**. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CFESS/ABEPSS/CEAD/Unb. 2009.

THOMA, Adriana. Silva; KRAMER, Graciela. Maria. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governamento. Curitiba: Appris Editora, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governabilidade ou governamentalidade?** In: RAGO, Margarete; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para saber. Saber para excluir**. Campinas: Proposições, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governamento. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, 2005.

VEIGA-NETO, A. Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão. VII Colóquio sobre Questões Curriculares e III Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares. Livro de resumos. Braga: Universidade do Minho (Portugal), 2006. p. 157.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Ecológica: um novo horizonte para a biopolítica. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 31, n. 2, p. 31-49, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo, LOPES, Maura. Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2019.

APÊNDICE

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS NARRATIVAS

Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ
 Curso: Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)
 Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas
 Pesquisadora: Juliane Janaína Leite Brancher
 Orientadora: Prof^ª Dr^ª Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Tema do projeto de pesquisa: Estudantes com deficiência intelectual na universidade: narrativas docentes.

Objetivo: Compreender os desafios de atuar com estudantes com deficiência intelectual na universidade e quais as estratégias pedagógicas adotadas nas aulas para a inclusão desse público.

Local da entrevista narrativa:

Data da entrevista narrativa:

Nome:

Universidade:

Formação profissional:

Graduação:

Pós-Graduação Lato Sensu:

Pós-Graduação Stricto Sensu:

Mestrado:

Doutorado:

Pós-Doutorado:

Tempo de atuação na docência superior:

Cursos em que atua:

Cursos/períodos frequentados por estudantes com deficiência intelectual nos quais atua:

Caracterização do estudante com deficiência:

TÓPICOS ORIENTADORES PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

Fale sobre:

- a deficiência intelectual, na sua compreensão;
- as atitudes de estudantes com deficiência intelectual nas aulas;
- o desempenho desses estudantes na aula/disciplina/curso;
- as demandas em relação à adaptação do currículo, da avaliação da aprendizagem, ao uso de tecnologias assistivas, à organização do material didático, etc.;
- formas de organização das aulas para atender às demandas de estudante com deficiência intelectual na turma;
- a sua expectativa em relação ao desempenho profissional desses sujeitos na área de atuação

ANEXOS**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ - UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
ÁREA HUMANAS E JURÍDICAS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO****DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA****Pesquisador Responsável: Juliane Janaina Leite Brancher****Local: Docentes da Universidade Comunitária xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó, a representante legal xxxxxxxxxxxx, envolvida no projeto de pesquisa intitulado: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA UNIVERSIDADE: NARRATIVAS DOCENTES, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos preposto e que esta instituição dispõe da infraestrutura necessária para realização da pesquisa, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Chapecó, 29 de abril de 2019

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ - UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO

Título: Estudantes com Deficiência Intelectual na Universidade: narrativas docentes

Pesquisador Responsável: Juliane Janaina Leite Brancher

Local: XXXXXXXXXXXX

Os pesquisadores do projeto assumem o compromisso de:

- Preservar a privacidade do(s) participantes cujos dados serão coletados em banco de dados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Chapecó, 07 de maio de 2019

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ - UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título: Estudantes com Deficiência Intelectual na Universidade: narrativas docentes

Pesquisador Responsável: Juliane Janaina Leite Brancher

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, cujos dados serão coletados e preenchidos conforme informado no termo para Uso de Dados em Arquivos. Serão arquivados materiais do banco de dados do (a) XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

Concordam, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação das informações coletadas somente de forma anônima.

Nome dos Pesquisadores	Assinatura
Juliane Janaina Leite Brancher	
Tania Mara Zancanaro Pieczkoski (orientadora)	

Chapecó, 07 de maio de 2019

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ - UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Após a leitura e esclarecimento sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: Estudantes com Deficiência Intelectual na Universidade: narrativas docentes.

Pesquisador responsável: Juliane Janaina Leite Brancher

Endereço: Rua: Paul Harries 91E, Bairro Saic, Chapecó - Santa Catarina

Telefone para contato: (49) 9 9904-2900, (49) 3328-4932

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/Unochapecó está localizado dentro da própria Instituição, Bloco R3, 3º andar, e tem horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h, para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. O telefone e e-mail para contato são (49) 3321-8142 e cep@unochapeco.edu.br.

O objetivo desta pesquisa é compreender os desafios de atuar com estudantes com deficiência intelectual na universidade e quais as estratégias pedagógicas adotadas nas aulas para a inclusão desse público.

A sua participação na pesquisa consiste em narrar sua vivência durante as aulas acadêmicas com a presença de estudantes com deficiência intelectual. As entrevistas narrativas serão individuais e gravados os relatos em áudio.

A sua participação poderá envolver os seguintes riscos ou desconfortos: constrangimento dos entrevistados, no sentido de socializar suas experiências docentes, narrando de forma superficial ou omitindo fatos. Entretanto, lhe será garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie, a sua pessoa com todos os cuidados necessários à sua participação, de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. A identidade será mantida em sigilo.

Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa são a relevância no campo social e acadêmico, contribuindo para as discussões sobre educação inclusiva no Ensino Superior. As entrevistas serão realizadas em locais de consonância com o entrevistado.

As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade durante todas as fases da pesquisa. Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão retornados a sua pessoa em forma de relatório. Você poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável.

É garantido indenização, diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, a sua pessoa.

Após a leitura e esclarecimento de todas as dúvidas pelo pesquisador, o TCLE deverá ser rubricado por ambos (pesquisador e pesquisado), nas duas vias, em todas as folhas, e assinado em seu término.

CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____,

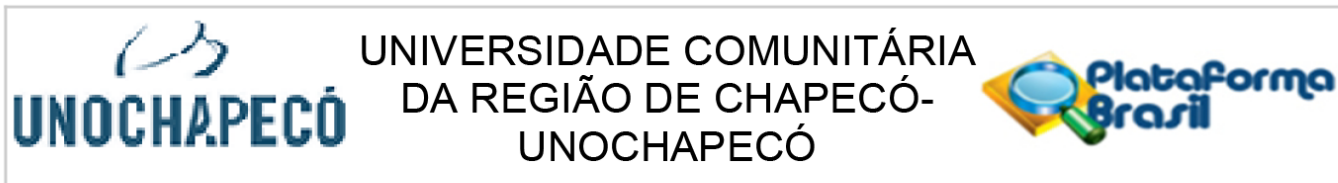
RG _____ CPF _____, abaixo

assinado, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: _____ Data ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador responsável:



UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA
DA REGIÃO DE CHAPECÓ-
UNOCHAPECÓ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA UNIVERSIDADE:
NARRATIVAS DOCENTES

Pesquisador: JULIANE JANAINA LEITE BRANCHER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13532219.0.0000.0116

Instituição Proponente: Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.343.789

Apresentação do Projeto:

Projeto de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), na Linha de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender os desafios de atuar com estudantes com deficiência intelectual na universidade e quais as estratégias pedagógicas adotadas nas aulas para a inclusão desse público.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Constrangimento dos entrevistados, no sentido de socializar suas experiências docentes, narrando de forma superficial ou omitindo fatos.

Não há indicação que procedimento para o caso de concretização do risco indicado.

Benefícios:

Embora seja descrito no formulário das informações básicas, que “A pesquisa tem relevância no campo social e acadêmico. Contribuindo para as discussões sobre educação inclusiva no ensino superior”, há fragilidades quanto indicação científica e social, sobretudo, pela excessiva narrativa pessoalizada que caracteriza os interesses para realização da pesquisa.

Endereço: Servidão Anjo da Guarda, nº 295 - D

Bairro: Efapi

CEP: 89.809-900

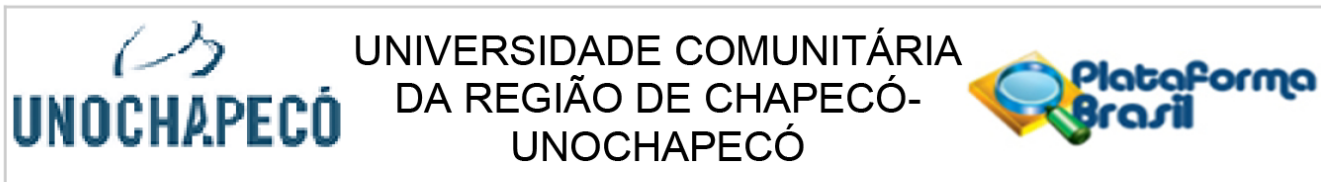
UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)3321-8142

Fax: (49)3321-8142

E-mail: cep@unochapeco.edu.br



Continuação do Parecer: 3.343.789

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto atende as exigências éticas de acordo com as legislações vigentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão devidamente assinados de acordo com as legislações vigentes.

Recomendações:

Recomenda-se indicar qual o critério para chegar ao número amostral de "10", assim como indicar quantos professores a serem entrevistados para cada instituição .

A excessiva redação em "primeira pessoa", além de pessoalizar a caracterização da pesquisa, pode indicar maior interesse pessoal do que relevância para contribuição social.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Assim, mediante conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como Aprovado, pois atende aos requisitos fundamentais da Resolução 466/12/CNS e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde/MS.

O CEP/UNOCHAPECÓ LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO. É OBRIGATÓRIO O ENVIO A ESTE CEP, OS RELATÓRIOS PARCIAIS E FINAL DA PESQUISA.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1349393.pdf	10/05/2019 22:24:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMPLETO.pdf	10/05/2019 22:23:56	JULIANE JANAINA LEITE BRANCHER	Aceito
Outros	TERMOVOZ.doc	10/05/2019 22:18:49	JULIANE JANAINA LEITE BRANCHER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOLIVRE.doc	10/05/2019 22:17:48	JULIANE JANAINA LEITE BRANCHER	Aceito

Endereço: Servidão Anjo da Guarda, nº 295 - D

Bairro: Efapi

CEP: 89.809-900

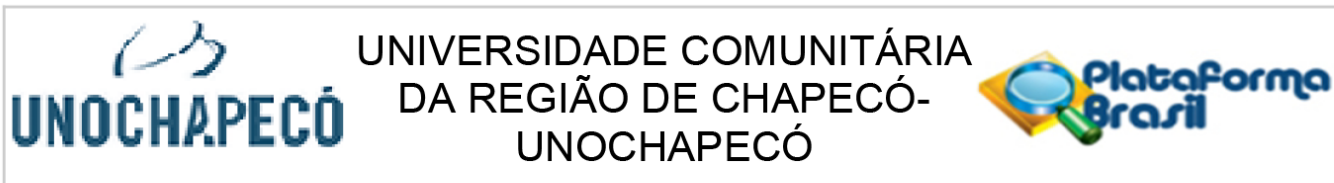
UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)3321-8142

Fax: (49)3321-8142

E-mail: cep@unochapeco.edu.br



Continuação do Parecer: 3.343.789

Folha de Rosto	FOLHAROSTO.pdf	09/05/2019 17:49:27	JULIANE JANAINA LEITE BRANCHER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UDESC.jpg	08/05/2019 22:59:53	JULIANE JANAINA LEITE BRANCHER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UNOCHAPECO.jpg	08/05/2019 09:58:25	JULIANE JANAINA LEITE BRANCHER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UFFS.jpg	08/05/2019 09:50:10	JULIANE JANAINA LEITE BRANCHER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 23 de Maio de 2019

Assinado por:
Altamir Trevisan Dutra
(Coordenador(a))

Endereço: Servidão Anjo da Guarda, nº 295 - D
Bairro: Efapi **CEP:** 89.809-900
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)3321-8142 **Fax:** (49)3321-8142 **E-mail:** cep@unochapeco.edu.br