

LAUREN AZEVEDO POERSCH



A EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO COM DEFICIÊNCIA NA RELAÇÃO COM O APRENDER

LAUREN AZEVEDO POERSCH



A EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO COM
DEFICIÊNCIA NA RELAÇÃO COM O APRENDER



Imagens da capa: Exposição Somos...
Fotografia e curadoria: Maria Ritta Martins.
Acervo da Universidade Federal do Rio Grande,
2022.
Arte da capa realizada pela autora.
São Leopoldo, 2024.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

LAUREN AZEVEDO POERSCH

**A EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO COM DEFICIÊNCIA
NA RELAÇÃO COM O APRENDER**

São Leopoldo

2024

LAUREN AZEVEDO POERSCH

**A EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO COM DEFICIÊNCIA
NA RELAÇÃO COM O APRENDER**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

Linha de Pesquisa: Educação, Desigualdades e Inclusão

São Leopoldo

2024

P745e Poersch, Lauren Azevedo.

A experiência do estudante universitário com deficiência na relação com o aprender / Lauren Azevedo Poersch. – 2024.

158 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

“Orientadora: Dra. Maura Corcini Lopes”.

1. Estudante com deficiência. 2. Universidade.
3. Experiência. 4. In/Exclusão. 5. Aprender. 6. Educação.
I. Título.

CDU: 378.111-056.26

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Alessandro Dietrich – CRB 10/2338)

LAUREN AZEVEDO POERSCH

**A EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO COM DEFICIÊNCIA
NA RELAÇÃO COM O APRENDER**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes (orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Betina Schuler
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dedico esta tese a meus avós, Maria Julia e Washington Azevedo (*in memoriam*), por me ensinarem que a educação transforma realidades.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar a escrita desta pesquisa, não poderia deixar de agradecer a todos que estiveram envolvidos comigo nessa trajetória, bem como os espaços que ocupei, estudando e pesquisando. Sem esse apoio, esta pesquisa não se materializaria. Por isso, agradeço:

Aos meus alunos, razão pela qual me interessei pelo mundo da pesquisa. Sem seus questionamentos e desafios, nada disso seria possível.

À minha família, pelo amor e incentivo. Vocês me inspiram a evoluir como pessoa, profissional e acadêmica.

Ao Fábio, pelo companheirismo, apoio e respeito à minha ausência. Você foi suporte e amparo durante os momentos de estudo e escrita.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Maura Lopes, por quem tenho imenso carinho e admiração, e que me ensinou que mais importante que ter respostas é saber fazer boas perguntas.

À banca, composta pela Profa. Dra. Eliana Menezes, Profa. Dra. Graciele Kraemer, Profa. Dra. Maria Aparecida da Rocha e Profa. Dra. Betina Schuler, pela leitura criteriosa do meu trabalho e pela indicação de possibilidades para o seu enriquecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, pelos tensionamentos que me possibilitaram desconstruir o que tinha como verdade e me auxiliaram a pensar de outros modos. Obrigada pelas aprendizagens e pelos conhecimentos compartilhados.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, pelo suporte e orientação durante esses quatro anos, principalmente no período da pandemia e no retorno às atividades presenciais. Sou grata pela atenção e cuidado que dispensam à nossa vida acadêmica.

Ao GEPI, pelas discussões, contribuições e generosidade. Esta tese tem muito de todos.

Às colegas, Vivian Heinle, Tatiana Apolinário e Luciana Alves, por estarem comigo nessa caminhada. Mesmo com a distância, produzida pela pandemia e por morarmos em estados ou cidades diferentes, acolheram-me e me incentivaram, fazendo-se presentes por meio do WhatsApp.

Às colegas da FURG, pela parceria durante a construção desta tese, ajudando-me na produção de dados da pesquisa e me substituindo nos dias em que me ausentei do trabalho para participar das atividades do curso de doutoramento.

Aos amigos, pela compreensão nos momentos em que estive ausente e por se fazerem presentes nos momentos em que mais precisei. Principalmente à Márcia e ao Jorge que me acolheram em sua casa quando estive em Porto Alegre para atividades do curso.

Por fim, agradeço às “várias mãos” (Brandão, 2003, p. 3) que me auxiliaram na materialização desta tese. Sem o auxílio de cada uma, não conseguiria realizar o tão sonhado doutorado.

Essas vidas, por que não ir escutá-las lá onde, por elas próprias, elas falam? (Foucault, 2012, p. 209).

Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar (Lispector, 2020, p. 157).

RESUMO

O objetivo central desta tese é conhecer e problematizar como estudantes com deficiência se narram na experiência com o aprender na universidade. A materialidade analisada compreende 11 entrevistas-narrativas com alunos universitários com deficiência, atendidos pelo Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas da Universidade Federal do Rio Grande, matriculados em cursos de graduação. A intenção foi empreender uma analítica reflexiva sobre as experiências desses estudantes em relação ao seu aprender na universidade, problematizando como são estabelecidas essas experiências e os efeitos que elas produzem, a partir do que está dito e das relações e tensões que estabelecem. As análises mostraram como a in/exclusão opera no ambiente universitário por meio de práticas de apoio que invisibilizam a presença do aluno com deficiência e limitam seu acesso ao ensino, tornando o seu aprender um desafio à normalidade estabelecida. Apontaram também uma educação pautada numa lógica explicadora que, no encontro com a deficiência, reafirma a incapacidade como elemento de subjetivação, limitando o aprender do estudante universitário com deficiência, determinando seu modo de ser, ao fazer com que não acredite em sua capacidade de aprender. Entretanto, verificou-se que, ao aplicar a lógica explicadora a todos os alunos (com ou sem deficiência), o professor ignora as especificidades do estudante com deficiência, fazendo com que ele improvise estratégias ao seu aprender, num movimento de emancipação, que cria rotas de fuga à lógica instituída. A *emancipação* evidenciada nas narrativas dos participantes da pesquisa, demonstra a potência desses corpos em um espaço comum: a universidade. Não como um movimento contrário à subjugação, mas como uma rota de fuga do sujeito à lógica de ensino estabelecida. Uma atitude intelectual por parte do aluno, em busca de aprender e traduzir os signos do mundo a partir de seu próprio olhar. Desta forma, verificou-se que os estudantes universitários com deficiência se narram na experiência por meio de singularidades emancipadas, que produzem estratégias à emancipação do seu aprender.

Palavras-chave: estudante com deficiência; universidade; experiência; in/exclusão; aprender.

ABSTRACT

The central aim of this thesis is to understand and problematize how students with disabilities narrate their experience of learning at university. The material analyzed comprises 11 interviews-narratives with university students with disabilities, assisted by the Support Program for Students with Specific Needs at the Federal University of Rio Grande, enrolled in undergraduate courses. The intention was to undertake a reflective analysis of the experiences of these students in relation to their learning at university, problematizing how these experiences are established and the effects they produce, based on what is said and the relationships and tensions they establish. The analyses showed how in/exclusion operates in the university environment through support practices that make the presence of students with disabilities invisible and limit their access to education, making their learning a challenge to established normality. They also pointed to an education based on an explanatory logic which, in the encounter with disability, reaffirms incapacity as an element of subjectivation, limiting the learning of university students with disabilities and determining their way of being by making them disbelieve in their ability to learn. However, it was found that by applying the logic of explanation to all students (with or without disabilities), the teacher ignores the specificities of students with disabilities, causing them to improvise strategies for learning, in a movement of emancipation that creates escape routes from the established logic. The emancipation shown in the narratives of the research participants demonstrates the power of these bodies in a common space: the university. Not as a movement contrary to subjugation, but as an escape route from the established teaching logic. An intellectual attitude on the part of the student, seeking to learn and translate the signs of the world from their own perspective. In this way, it was found that university students with disabilities narrate their experience through emancipated singularities, which produce strategies for the emancipation of their learning.

Keywords: disabled student; university; experience; in/exclusion; learning.

RESUMEN

El objetivo central de esta tesis es conocer y problematizar cómo estudiantes con discapacidad se narran en la experiencia con el aprender en la universidad. El material analizado comprende 11 entrevistas-narrativas con estudiantes universitarios con discapacidad, atendidos por el Programa de Apoyo a los Estudiantes con Necesidades Específicas de la Universidad Federal del Río Grande, matriculados en cursos de graduación. La intención fue emprender un análisis reflexivo acerca de las experiencias de esos estudiantes en relación a su acto de aprender en la universidad, problematizando cómo son establecidas esas experiencias y los efectos que ellas producen, a partir de lo que está dicho y de las relaciones y tensiones que establecen. Los análisis apuntan como la in/exclusión opera en el ambiente universitario por medio de prácticas de apoyo que hacen invisible la presencia del estudiante con discapacidad y limitan su acceso a la enseñanza, tornando su acto de aprender un desafío a la normalidad establecida. También muestran una educación pautada en una lógica explicadora que, en el encuentro con la discapacidad, reafirma la incapacidad como elemento de subjetivación, limitando el aprendizaje del estudiante universitario con discapacidad, determinando su modo de ser, al hacer con que no consiga creer en su capacidad de aprender. Sin embargo, fue verificado que, al aplicar la lógica explicadora a todos los estudiantes (con o sin discapacidad), el profesor ignora las especificidades del estudiante con discapacidad, haciendo con que él improvise estrategias a su aprender, en un movimiento de emancipación, que crea rutas de escape a la lógica instituida. La *emancipación* evidenciada en las narrativas de los participantes de esta pesquisa, demuestra la potencia de esos cuerpos en un espacio común: la universidad. No como un movimiento contrario a la subyugación, pero como una ruta de escape del sujeto a la lógica de enseñanza establecida. Una actitud intelectual por parte del alumno, en busca de aprender y traducir los signos del mundo a partir de su propio mirar. De este modo, fue verificado que los estudiantes universitarios con discapacidad se narran en la experiencia por medio de singularidades emancipadas, que producen estrategias a la emancipación de su aprendizaje.

Palabras-clave: estudiante con discapacidad; universidad; experiencia; in/exclusión; aprender.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração dos recursos do Excel utilizados na revisão de literatura	34
Figura 2 - Sistematização das perspectivas metodológicas empregadas nos trabalhos relacionados aos descritores <i>estratégia AND aprender</i>	36
Figura 3 - Perspectivas metodológicas empregadas nos trabalhos relacionados aos descritores <i>experiência AND deficiência</i>	37
Figura 4 - Perspectivas metodológicas empregadas nos trabalhos relacionados aos descritores <i>inclusão AND educação superior AND estudante com deficiência</i>	38
Figura 5 - Sistematização analítica das pesquisas.....	40
Figura 6 - Área de abrangência da FURG.....	53
Figura 7 - Diagrama conceitual	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas de estudantes com deficiência em escolas especializadas e escolas comuns entre 2000 e 2013.....	84
Gráfico 2 - Estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação presencial e a distância entre 2011 e 2020.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Áreas de concentração dos trabalhos encontrados na CAPES a partir dos descritores selecionados	35
Quadro 2 - Trabalhos selecionados para leitura e análise integral do texto	41
Quadro 3 - Pesquisas orientadas pela professora Eliana Menezes	45
Quadro 4 - Estudantes atendidos pelo PAENE	57
Quadro 5 - Perfil dos estudantes com deficiência participantes da pesquisa.....	61
Quadro 6 - Organização das entrevistas-narrativas	64
Quadro 7 - Dificuldades encontradas na execução das entrevistas-narrativas	65
Quadro 8 - Narrativas sobre a inclusão na educação superior.....	93
Quadro 9 - Narrativas sobre o serviço de apoio à inclusão	97
Quadro 10 - Narrativas lógicas explicadoras.....	123
Quadro 11 - Modos do estudante com deficiência se conduzir a partir da relação com a <i>lógica explicadora</i>	126
Quadro 12 - <i>Improvisação</i> de estratégias ao aprender	132
Quadro 13 - Estratégias ao aprender	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos encontrados na CAPES a partir dos descritores selecionados	35
Tabela 2 - Estudantes matriculados em cada campus.....	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A QUEM LÊ.....	16
PARTE I - A CONSTRUÇÃO DA TESE	20
1 “CAMINHAR É FÁCIL, DIFÍCIL É ESCOLHER O CAMINHO”: ENTRE A PESQUISA E QUEM A ESCREVE	21
2 A TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO NAS PESQUISAS BRASILEIRAS	33
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	48
3.1 A INVESTIGAÇÃO E SEUS CAMINHOS: MINHA ESCOLHA METODOLÓGICA	50
3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO, SUJEITOS PARTICIPANTES E PROCESSO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	53
PARTE II - O QUADRO DA INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA.....	69
4 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	70
4.1 A INCLUSÃO PELAS LENTES DA IN/EXCLUSÃO	70
4.2 O CENÁRIO NACIONAL DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO CENSO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	78
4.3 A IN/EXCLUSÃO COMO DESAFIO AO APRENDER	92
PARTE III - A EXPERIÊNCIA COMO EIXO ARTICULADOR ENTRE INCLUSÃO, DEFICIÊNCIA E O APRENDER	101
5 A EXPERIÊNCIA COMO EIXO ARTICULADOR.....	102
5.1 A EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO COM A DEFICIÊNCIA E O APRENDER.....	103
5.2 EXPERIÊNCIA PELA LÓGICA EXPLICADORA	122
5.3 EMANCIPAÇÃO E APRENDER.....	129
6 PARA SEGUIR PENSANDO	137
REFERÊNCIAS.....	1411
APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	153
APÊNDICE B - CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA.....	154
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	157

INTRODUÇÃO: A QUEM LÊ

É quarta-feira de manhã e, como de costume, encontro-me com meu terapeuta por videochamada. Todas as sessões começam da mesma maneira: silêncio. Com as ideias ainda desorganizadas devido aos acontecimentos da semana anterior, é preciso que ele dê início à nossa conversa: “qual livro você está lendo?” Conto que estou lendo “Quarto de despejo: diário de uma favelada” e comento um pouco da história. Logo, sinto que estou me perdendo do propósito da terapia e afirmo: “acho que não tenho o que falar hoje”. Ao que ele replica: “tem certeza de que não há nada a dizer? Enquanto me contava a história, a todo momento, estava se narrando, entrecruzando aquilo que leu com as suas próprias experiências. A leitura, para você, tem sido uma forma de pensar e falar sobre si” (Relato da autora).

O autor de romances de ficção e fantasia, Lewis¹ (2020), atribuía sua sensibilidade e criatividade para a escrita aos livros que leu desde a infância. Parte de sua rotina diária era dedicada ao exercício de contemplação e exploração dos livros. Para o autor, a leitura não significava apenas um passatempo ou exercício profissional, mas um modo de estar no mundo. “A experiência literária cura a ferida da individualidade sem diminuir seu privilégio [...], me torno mil homens e, mesmo assim, continuo sendo eu mesmo [...], transcendendo a mim, e nunca sou mais eu mesmo do que quando faço isso” (Carroll, 2019, p. 151-152).

Como forma de mirar o mundo, a leitura me inspirou a compartilhar, na vinheta que introduz esta apresentação, a cena de uma das minhas sessões de terapia. Há alguns anos, a literatura tem sido propulsora para a elaboração de algumas das minhas análises e reflexões sobre a realidade, principalmente quando penso a Educação.

Durante o mestrado, utilizei o livro *O pequeno príncipe* para construir uma metáfora sobre a relação do estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e as barreiras atitudinais à sua aprendizagem. No doutorado, opto por não desenvolver uma metáfora inspirada em uma única obra, mas compartilhar trechos de livros que me acompanharam durante a construção desta pesquisa e que me possibilitaram pensar, a partir dos estudos realizados durante o doutoramento, minha temática de pesquisa.

Assim como a escolha de uma obra literária, a escrita de uma tese se inicia com a curiosidade de quem observa, vasculha e se inquieta com as cenas e as

¹ Clive Staples Lewis (1898-1963), mais conhecido como C. S. Lewis, foi professor e tutor de Literatura Inglesa, na Universidade de Oxford, e autor de mais de 30 livros que continuam a atrair novos leitores, entre eles, *As crônicas de Nárnia*, que foi adaptado ao cinema (Lewis, 2020).

narrativas apresentadas ainda na superfície da capa e da contracapa. Esta escolha não acontece ao acaso, mas se origina de determinadas experiências que produzem rupturas e geram questionamentos acerca das relações estabelecidas no contexto no qual estamos imersos.

Nesta tese, inspirada nos estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI), do qual faço parte, bem como nos Estudos Foucaultianos em Educação, volto-me para a experiência do estudante universitário com deficiência na relação com o aprender. Amparada em Pagni (2019; 2021; 2023), compreendo a deficiência como uma condição que define parte significativa da forma de vida do sujeito que a possui. Por sua radicalidade, ela se impõe ao sujeito, determinando os saberes que a descrevem, as normativas que regulam os direitos de quem a possui, bem como as formas de ser do sujeito.

Considerando, então, a radicalidade da experiência do estudante universitário com deficiência, bem como as pesquisas sobre o tema — as quais desdobrarei no capítulo 2 —, questiono: *como estudantes universitários com deficiência se narram na experiência com o aprender?*

A pergunta mobilizadora determinou o objetivo geral desta investigação: *conhecer e problematizar como estudantes com deficiência se narram na experiência com o aprender na universidade*. Desdobrando o objetivo geral de pesquisa, construí dois objetivos específicos: (1) problematizar a inclusão do estudante com deficiência na universidade; e, (2) analisar como narram sua experiência com o aprender.

Para desenvolver a pesquisa, realizei 11 entrevistas-narrativas com os estudantes universitários com deficiência, atendidos pelo Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (PAENE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A produção ocorreu por meio de gravações de voz, posteriormente, transcritas. Os participantes da pesquisa foram estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de Bacharelado em Administração, Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Comércio Exterior, Engenharia Bioquímica, Relações Internacionais; Licenciatura em Pedagogia; e, Tecnólogo em Eventos. Todos cursando do primeiro ao oitavo semestre.

Considerando a necessidade de desenvolver e aprofundar o que exponho aqui, organizei a presente tese em três partes.

Na primeira parte, *A construção da tese*, apresento, em três capítulos, como estruturei a pesquisa.

No capítulo 1, desenvolvo meu percurso do Magistério ao mestrado, dando ênfase aos acontecimentos que atravessam meu fazer profissional e as relações que vou estabelecendo até a construção do objeto de pesquisa. Procuo demonstrar a necessidade de, quando pensamos o aprender de estudantes com deficiência, descentralizar as discussões da figura do professor para ouvir o aluno, avançando no entendimento das experiências do sujeito com deficiência.

No capítulo 2, direciono-me ao levantamento das pesquisas que abordam a temática mobilizadora desta pesquisa, colocando-a em diálogo com outros pesquisadores. Deste processo, somado à minha experiência pessoal e profissional, estruturei a pesquisa que proponho e que anuncio aqui.

Por fim, no capítulo 3, retomo o problema de pesquisa e os objetivos para apresentar o *modus operandi* da investigação. Para isso, descrevo a produção do material de pesquisa e como foi abordado, visando à sistematização e análise, tomando como eixos conceituais e metodológicos a experiência como articulação, que me possibilitou trabalhar e entender as narrativas dos estudantes incluídos na universidade.

Na segunda parte, *O quadro da inclusão universitária*, exibo o capítulo 4, dividido em três seções. Discuto como a inclusão tornou-se um imperativo social, que ultrapassa as instituições de educação e se insere no tecido social. Assim, distancio-me de uma posição binária para pensar a inclusão pela lógica da in/exclusão e sua influência nas relações estabelecidas no contexto universitário.

Após, faço uma análise da inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior, considerando os caminhos percorridos desde os movimentos sociais às políticas de inclusão e os mecanismos de Estado engendrados nestas políticas. Diante disso, exponho narrativas de alguns estudantes para *problematizar a inclusão do estudante com deficiência na universidade*, demonstrando como a in/exclusão opera no ambiente universitário por meio de práticas de apoio que invisibilizam a presença do estudante com deficiência e limitam seu acesso ao ensino, tornando o seu aprender um desafio à normalidade estabelecida.

Na terceira e última parte, *A experiência como eixo articulador entre inclusão, deficiência e o aprender*, organizei os capítulos 5 — dividido em três seções — e o 6.

Na primeira seção do capítulo 5, construo um diagrama conceitual trabalhando com o conceito de experiência como eixo articulador entre os temas *inclusão na educação superior e aprender e deficiência*. Amparada no conceito de deficiência de Pagni (2019; 2021; 2023), utilizo o conceito de experiência radical, compreendendo-a como conjuntos de práticas capazes de subjetivarem os sujeitos a elas, direta ou indiretamente relacionados. À vista disso, discorro sobre a deficiência como um das muitas formas de estar no mundo.

Assim, tomo a deficiência como *diferença radical*, uma forma ética de vida acometida por forças físicas ou biológicas que causam uma ruptura em seus modos de ser e/ou agir. Este conceito de deficiência é elaborado pelo autor, a partir da *ontologia do acidente*, de Malabou (2014) e da *ontologia da deficiência*, de Carvalho (2014).

Em minha pesquisa, articulo a experiência do estudante com deficiência, aqui compreendida como um processo de subjetivação agenciado em torno de um signo que lhe é atribuído socialmente ao aprender na universidade. Desta forma, trabalho com a ideia do aprender numa “perspectiva emancipatória”, tendo como base teórica Gallo (2012; 2017) e Kohan (2013; 2015; 2020). Discuto o aprender como a criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento, que demanda que o sujeito se coloque nele por inteiro, deixando-se afetar.

Com base nessa construção teórica, nas duas seções seguintes, apresento as análises e discussões sobre as narrativas dos sujeitos da pesquisa. Por meio delas, busco *analisar como os estudantes com deficiência narram sua experiência com o aprender*. Para tanto, tramo a discussão teórica sobre experiência ao conceito de aprender, bem como ao que é enunciado recorrentemente pelos sujeitos em suas narrativas.

Por fim, no capítulo 6, retomo as análises e discussões aqui pontuadas, cujos investimentos empreendidos têm a intenção de defender a tese de que os estudantes universitários com deficiência se narram na experiência por meio de *singularidades emancipadas*, que produzem estratégias à emancipação do seu aprender.

PARTE I - A CONSTRUÇÃO DA TESE

1 “CAMINHAR É FÁCIL, DIFÍCIL É ESCOLHER O CAMINHO”: ENTRE A PESQUISA E QUEM A ESCREVE

“Aonde fica a saída?”, Perguntou Alice ao gato que ria.
“Depende”, respondeu o gato.
“De quê?”, replicou Alice;
“Depende de para onde você quer ir” [...] (Carroll, 2019).

Saber onde se quer ir é um dos afazeres mais laboriosos. Para saber aonde se vai e quais caminhos serão percorridos, primeiro, é preciso acolher seu ponto de partida, compreender que a chegada não é algo que apenas depende ou pode ser controlado por você, pois será uma soma do seu lugar de origem e contexto no qual estiver inserido.

O excerto que introduz este capítulo, cujo intuito é apresentar a pesquisa e, por extensão, quem a escreve, foi retirado do livro *Alice no país das maravilhas*, de autoria de Carroll (2019). Essa escolha não foi aleatória, pois, ao retomar esta leitura, penso nos caminhos que me levaram a buscar na academia outras formas de pensar as diferenças, as deficiências e a escola.

O enredo da história mencionada gira em torno da curiosidade de uma menina que, ao observar um coelho usando um colete e agindo como um humano, vai em busca de respostas, seguindo-o até sua toca. Ao entrar na toca do coelho, Alice é direcionada a outro lugar, onde começa a experimentar outras formas de agir e pensar que influenciam em como ela se relaciona consigo e com o mundo.

Assim é a pesquisa, surge quando começamos a nos questionar sobre as práticas e as relações presentes em nosso cotidiano, da curiosidade para compreendê-lo, a partir de um olhar mais amplo e sistêmico, em busca de rotas de fuga para pensar de outras formas. “Isto significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente” (Mills, 2009, p. 22).

Para Mills (2009), o pesquisador deve fazer uso de suas experiências, deixando-se atravessar pelo vivido, em seu trabalho intelectual, aferindo proveito de seus arquivos pessoais, compostos por tudo o que nos atravessa, como palavras, leituras e experiências, como base na (trans)formação do conhecimento. Por isso, assim como Alice, movida pela curiosidade, iniciei minha incursão na pesquisa acadêmica, impulsionada por minhas experiências profissionais e pessoais.

O fazer professoral chegou a mim com as dúvidas da adolescência, pois ingressei no curso Normal em 2005, com somente 14 anos, incentivada por minha mãe e pela necessidade de uma formação que facilitasse meu ingresso no mercado de trabalho. Então, ausente de narrativas motivadas por um sonho ou vocação, a escolha pela profissão ocorreu devido à necessidade de trabalhar e ter uma formação técnica gratuita.

Durante o curso, comecei a trabalhar como auxiliar pedagógico em uma escola de educação infantil e, a partir desta experiência, passei a me identificar com a profissão e a pensar no prosseguimento da minha carreira na área da Educação.

Assim que me formei, ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia e, no ano seguinte, em 2011, comecei a trabalhar como professora de educação infantil, no município de Uruguaiana/RS, no qual permaneci por cinco anos. Durante este período, atuei em uma escola periférica, marcada pelo pouco acesso ao sistema de saúde e ao saneamento básico. A renda de muitas famílias da comunidade era proveniente da coleta de recicláveis ou do trabalho no aterro sanitário. As escolas da região eram um dos poucos serviços públicos que conseguiam atender uma das demandas essenciais da comunidade, o acesso à educação.

No período em que atuei como professora dessa escola tive um ou mais alunos com deficiência incluídos. Em todos os anos, havia estudantes com deficiência incluídos na maioria das turmas, fato que, muitas vezes, gerava incômodo, inclusive certa resistência² em alguns professores, que acabavam não interagindo, estimulando e buscando meios de trabalhar com eles.

Atravessada por essas vivências e diante da pouca maturidade, profissional e cronológica, busquei, no curso de especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, conhecimentos que pudessem me auxiliar a refletir sobre o trabalho realizado em sala de aula e na escola.

Naquele momento, comecei a pensar sobre a relação do afeto no processo do ensino de crianças com deficiência. A partir disso, desenvolvi uma pesquisa de cunho documental, com o título *A afetividade no desenvolvimento das crianças com necessidades especiais*, que buscou nas produções de pesquisas já realizadas compreender se e como eram estabelecidas relações de afeto entre professor e

² Compreendo que tais resistências não podem ser pessoalizadas à figura do docente, pois são produto de como, historicamente, nos relacionamos com a diferença na escola.

estudante e qual a influência em seu processo de aprendizagem. Para tal, utilizei como alicerce teórico o conceito de afetividade, desenvolvido por Wallon (1995; 2017) e Vygotsky (2010; 2019a; 2019b). Os autores compreendem que a afetividade extrapola o viés da afeição, caracterizando-se por tudo o que nos atravessa — experiências positivas e negativas — e produzindo novos significados.

Wallon (1995; 2017) e Vygotsky (2010; 2019a; 2019b) afirmam que o processo de aprendizagem exige que o trabalho pedagógico seja construído a partir da indissociabilidade do afeto e da cognição. Para ambos, o desenvolvimento humano, especialmente na infância, depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente que o afeta. Afinal, como destaca Vygotsky (2019a, p. 92), “na ausência do outro o homem não se constrói”.

Durante a especialização, minhas leituras eram direcionadas à área da Psicologia, motivo pelo qual acabei limitando meus estudos à escola, sem considerar o sistema social amplo e complexo no qual ela está posta. No entanto, eram as leituras que me mobilizavam a pensar minha prática enquanto professora de educação infantil, naquele momento.

De 2016 a 2018, morei em Porto Alegre/RS e trabalhei em uma escola privada de educação básica na etapa da educação infantil, onde presenciei uma situação que me fez ingressar no mestrado.

Em 2018, foi matriculado em minha turma um menino de seis anos com TEA, que interagiu pouco com os colegas e com as professoras e evidenciava reduzido tempo de tolerância em sala de aula, situação que prolongou, em algumas semanas, sua adaptação ao ambiente escolar. Passado o período de adaptação, a família optou por retirá-lo da escola, devido à manifestação de alguns pais da turma que não se sentiam confortáveis com a presença dele perto de seus filhos. Naquele momento, ao invés das equipes pedagógica e diretiva se posicionarem e conversarem com os outros pais da turma sobre as práticas excludentes que estavam sendo realizadas, decidiram aconselhar a família do estudante com TEA a retirá-lo da escola.

Esta situação me impulsionou a pedir demissão e a participar do processo seletivo do curso de mestrado em Ensino da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé, onde trabalhei com o conceito de barreiras atitudinais (Silva, 2012), a partir da metáfora do livro *O pequeno príncipe*³. Ao tomar emprestada a metáfora da obra,

³ Intitulado originalmente de *Le petit prince*, foi escrito em 1943, pelo francês Antoine de Saint-Exupéry.

discuti os temas: neurodiversidade — a partir da figura do pequeno príncipe, um menino oriundo de outro lugar com uma forma particular de se relacionar com o mundo —; e, a/normalidade e in/exclusão — por meio da figura do adulto e suas incoerências, um sujeito que trabalha para acumular riquezas e não tem tempo de usufruir; ou tem conhecimento e guarda somente para si; ou se isola em suas próprias frustrações, sem se relacionar com as outras pessoas⁴.

Ainda movida pelo conceito de afeto, trabalhado durante a especialização, e com viés teórico na Psicologia Social, ampliei meu olhar no mestrado para compreender, por meio da pesquisa-ação, se existem ou não barreiras atitudinais, como se estabelecem e quais suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com TEA incluídos. Silva (2012) esclarece que essas barreiras são provenientes de ações, omissões e linguagens construídas historicamente, alicerçadas num processo tridimensional que envolve cognição, afetos e ações contra grupos em situação de vulnerabilidade, corporificando-se por meio da discriminação, estigmatização e exclusão.

A atitude, conforme Fishbein e Ajzen (1975), está diretamente relacionada à noção de afeto (sentimento empregado pelo sujeito em relação à avaliação do outro), cognição (conhecimento ou crença, ou pensamento utilizado como base na avaliação de determinadas pessoas) e comoção (comportamentos ou ações empregados na relação com pessoas específicas após a avaliação). Portanto, podemos considerar que a atitude é constituída em duas dimensões correlacionadas: a afetiva e a avaliativa, determinadas pelas crenças dos sujeitos (Fishbein; Ajzen, 1975).

A atitude pode ser

definida como um conjunto de intenções que indicam certa quantidade de afeto para com um sujeito [...], a atitude de uma pessoa com relação a certo sujeito está interligada às suas crenças de que eles têm certos atributos e sua avaliação desses atributos (Poersch, 2020, p. 69).

Originárias de atitudes com viés de avaliação negativa, as barreiras atitudinais são complexas, pois estão intimamente relacionadas à avaliação do sujeito em relação ao outro, sendo este o estudante com deficiência, subjetiva e pautada em suas crenças e experiências. Por este motivo, utilizei, durante a construção da

⁴ No livro *O pequeno príncipe*, o personagem principal decide deixar o asteroide em que vive para visitar os asteroides da região. Em cada asteroide, conhece um personagem que simboliza uma ação humana, como, por exemplo, o bêbado que representa a ignorância e a busca pela fuga da realidade.

proposta de mestrado e, principalmente, na análise dos dados produzidos, a taxonomia das barreiras atitudinais, elaborada por Silva (2012). A autora as utiliza para situar e definir aspectos que podem desencadear a instituição dessas barreiras, sendo a taxonomia composta por 18 tipos⁵, nomeados e conceituados.

Ao final da pesquisa, após retomar e triangular os dados produzidos, pude verificar:

[...] a presença de barreiras atitudinais presentes tanto nos discursos, quanto nas ações das profissionais participantes da pesquisa, identificadas nas respostas obtidas por meio da aplicação do questionário 1, nos registros das observações participantes e nos registros dos dois diários de bordo produzidos nos encontros do grupo focal, tipificadas de acordo com a taxonomia de Tavares (2012) [Silva, 2012] como barreira da rejeição, barreira da ignorância, barreira da inferioridade, barreira da percepção de menos valia e barreira da piedade. Estas cinco categorias de barreiras atitudinais foram identificadas, de forma recorrente, nos dados produzidos em todos os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa-ação, validando a presença dessas barreiras no cotidiano das relações estabelecidas no contexto pesquisado, de forma recorrente e não em situações únicas ou isoladas (Poersch, 2020, p. 207-208).

Portanto, ao final, mesmo tendo conseguido atender aos meus objetivos de pesquisa, identificando e classificando as barreiras atitudinais no ensino de estudantes com TEA, ainda me questionava: como se originam as barreiras atitudinais em relação à inclusão de estudantes com TEA? Qual a relação no processo de invisibilização destes sujeitos no ambiente escolar?

Estes questionamentos começaram a ser delineados ainda em 2019, numa disciplina obrigatória do mestrado, *Epistemologia da educação e suas implicações no ensino*, que buscava refletir sobre o sistema de ensino brasileiro a partir da Filosofia, utilizando, principalmente, Baumann e Foucault. Ao final, foi solicitado que elaborássemos um artigo relacionado à nossa pesquisa de mestrado usando o referencial teórico trabalhado ao longo do semestre. E, durante esta escrita, fui “apresentada” à professora Maura.

Para a escrita do artigo, utilizei, além do referencial teórico trabalhado na disciplina, outros referenciais que pensavam a inclusão escolar de pessoas com deficiência a partir da Filosofia. Então, uma colega do mestrado me emprestou a obra

⁵ Silva (2012) classifica e conceitua as barreiras atitudinais em 18 tipos: substantivação, adjetivação ou rotulação, estereótipos, generalização, padronização, particularização, rejeição, negação, ignorância, medo, baixa expectativa ou subestimação, inferiorização da deficiência, menos valia, adoração do herói, exaltação do modelo, compensação, dó ou pena e superação.

Inclusão e a educação, de autoria da professora Maura em parceria com a professora Elí Fabris (2013a).

A leitura me instigou a querer conhecer mais sobre as autoras que, com olhar sistemático e reflexivo, afastavam-se da compreensão romantizada e salvacionista da inclusão, amplamente utilizada e propagada no meio acadêmico, para problematizar a emergência das políticas inclusivas e seus efeitos nos processos de escolarização e na produção de subjetividades. Foi a curiosidade em conhecer e ler os trabalhos de ambas, que cheguei ao GEPI, liderado pela professora Maura, em agosto de 2019.

Ao iniciar o terceiro semestre do mestrado, percebi que as leituras e discussões do curso não eram mais suficientes para a elaboração da parte final da minha dissertação e, inquieta com os questionamentos e argumentos propostos pela professora Maura, em seus textos, decidi lhe enviar um e-mail. Fiz uma breve apresentação e a questioneei sobre a possibilidade de participar como aluna especial de alguma disciplina ofertada por ela no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos.

Em resposta, a professora me explicou que não seria ofertada nenhuma disciplina naquele semestre e, para minha surpresa, convidou-me para participar das reuniões do GEPI que, imediatamente, aceitei. As leituras e discussões realizadas no Grupo me impulsionaram a repensar a pesquisa que vinha desenvolvendo no mestrado e a participar do processo de seleção do doutorado da Unisinos, com a professora Maura como minha orientadora.

Comecei a participar dos encontros do GEPI e os integrantes do Grupo já estavam trabalhando, desde o semestre anterior, com a obra *A metamorfose do mundo*, de autoria do sociólogo e professor Ulrich Beck (2018), e discutiam o capítulo 5, *De classe a classe de risco: desigualdade em tempos de metamorfose*.

Beck (2018) teoriza o conceito de metamorfose a partir das catástrofes naturais e das mudanças climáticas, perpassando sua análise pelas relações políticas e sociais, discutindo os temas: desigualdade, diferenças geracionais, digitalidade e globalização. Um texto complexo que me demandou ler mais de uma vez cada capítulo, e me possibilitou pensar o conceito de in/exclusão, tensionando-o com um dos conceitos trabalhados por Beck (2018), o de invisibilização.

O autor compreende a invisibilização como uma ação política que se utiliza de um discurso de controle para invisibilizar o risco social. Afinal, “enquanto o cidadão

não possuir os meios para tornar visível a ameaça invisível à sua vida, todo o poder para definir riscos globais estará nas ‘mãos’ das instituições [...]” (Beck, 2018, p. 133).

Ao ser desafiada a pensar a relação da in/exclusão e da invisibilização, comecei a perceber, na relação das políticas de inclusão e do processo de invisibilização dos estudantes com deficiência no ambiente escolar que, ao garantir o direito de acesso à educação, esses sujeitos são considerados “vistos e atendidos” pelo Estado e pelo sistema de educação, dando a ilusória “sensação de inclusão”. Este fator gera a invisibilização dos riscos da inclusão sem estrutura — física, curricular, didática e profissional — do sistema educacional.

Quero esclarecer que não sou contra às políticas educacionais direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência. Ao contrário, sei da importância e da necessidade para a garantia de direitos básicos a grupos historicamente marginalizados. No entanto, não podemos esquecer que essas políticas são operadas paliativamente, com efeitos de curto a médio prazo.

Repleta de questionamentos, decidi fazer a seleção para o doutorado em Educação da Unisinos. Tinha ciência que estava ingressando em outro universo teórico — não mais cognitivista — e necessitaria estudar muito para entender o referencial foucaultiano, entre outros interlocutores da Filosofia da Educação e da Sociologia.

No primeiro semestre do doutorado, no seminário de Linha de Pesquisa, ministrado pela professora Betina Schuler, comecei a me aprofundar nas leituras e estudos de autores que pensam a Educação pela perspectiva da Filosofia da Educação, o que me possibilitou revisitar o conceito de barreiras atitudinais a partir de outro lugar, deslocando-o para além dos muros da escola. Simultaneamente, continuei participando dos encontros do GEPI e das reuniões da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia em Educação (RIATE)⁶.

Estes momentos me possibilitaram pôr em suspensão as ideias construídas até a minha entrada no GEPI e, por conseguinte, no doutorado, estimulando-me a fazer novas perguntas a partir do estudo de outras perspectivas teóricas, alicerces em muitas discussões desenvolvidas nesta pesquisa.

⁶ Composta por grupos nacionais e internacionais, as temáticas de pesquisa versam sobre os temas: inclusão, aprendizagem e tecnologias em Educação.

Assim, gostaria de destacar que, mesmo que a escrita de uma tese seja um processo solitário, sua construção é coletiva. Por isso, estão aqui presentes: o direcionamento da minha orientadora; a leitura atenta e as sugestões dos colegas do GEPI; a generosidade intelectual partilhada durante as reuniões da RIIATE; e, as contribuições teórico-metodológicas de pesquisas desenvolvidas anteriormente no GEPI.

Nesse ínterim, entre o ingresso no doutorado à estruturação da tese, em 2021, comecei a trabalhar na FURG, na função de pedagoga, no campus Santa Vitória do Palmar e, em seguida, assumi a coordenação do PAENE.

O objetivo do PAENE é “promover a melhoria das condições de acessibilidade e permanência dos(as) estudantes com deficiência [...] *por meio do apoio de bolsistas*”⁷. Contudo, ao assumir a coordenação, deparei-me com a ausência de documentos orientadores que pudessem subsidiar o trabalho dos professores; com um programa de apoio com pouca estrutura e que centra o processo de acessibilidade à presença de um bolsista em sala de aula; e, com estudantes com deficiência que não se identificam com o trabalho desenvolvido pela instituição. Diante deste cenário, comecei a pensar nos resultados da minha pesquisa de mestrado, cujo campo era a educação infantil, e refletir sobre o processo de ingresso e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior.

Durante o mestrado, pude verificar a presença de cinco barreiras atitudinais — rejeição, ignorância, inferioridade, percepção de menos valia e piedade — que não apenas isolavam o estudante com TEA dos outros colegas, como também limitavam seu ensino e sua aprendizagem. Conforme Silva (2012), essas barreiras são definidas como: *barreira da rejeição*: sem interação com pessoas com deficiência; *barreira da ignorância*: desconhecimento do que é deficiência, limitando as habilidades do sujeito apenas à sua deficiência; *barreira da inferioridade*: acreditar na incapacidade da pessoa com deficiência comparando-a de forma pejorativa às pessoas sem deficiência; *barreira da percepção de menos valia*: acreditar na incapacidade da pessoa com deficiência avaliando depreciativamente ações desenvolvidas por ela; e, *barreira da piedade*: expressões e/ou atitudes piedosas que restringem ou constroem as pessoas com deficiência.

⁷ Disponível em: prae.furg.br/35-p%C3%A1ginas/246-paene.html. Acesso em: 13 jul. 2024.

Ao retomar essas barreiras e refletir sobre meu atual contexto de trabalho, passei a questionar: como o processo de inclusão da educação básica fomenta a inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior? Como ocorre o processo de inclusão destes alunos na universidade? Como acontece a relação entre o ensinar e o aprender para estes estudantes? Qual a relação entre a experiência do aluno com deficiência e o ensinar e o aprender na educação superior?

Para amadurecer estas indagações, busquei suporte em algumas pesquisas desenvolvidas anteriormente no GEPI, que se relacionam com conceitos importantes para mim, como: aprender/aprendizagem, ensinar e inclusão.

A tese de Morgenstern (2016), *Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade*, buscou investigar o conceito de *correção* pelo viés da educação. Para isso, a autora analisou materiais didáticos de programas de correção de fluxo escolar brasileiros da década de 90 e depoimentos escritos de sujeitos que fizeram parte de algum desses programas.

Ao final, Morgenstern (2016) elaborou um panorama histórico das práticas corretivas com quatro ênfases dos modos de correção (Antiguidade pagã; Antiguidade cristã; tecnologias disciplinares instauradas na Modernidade; e, atuação das tecnologias de seguridade da Contemporaneidade). Desta forma, a autora chegou ao conceito de *homo discentis*, o que permitiu verificar que as práticas de correção estão presentes na constituição de uma subjetividade aprendente.

Esta tese significou uma “virada de página”, pois me possibilitou pensar a aprendizagem por outra perspectiva. A Pedagogia, curso no qual sou licenciada, trabalha o conceito de aprendizagem pelo viés da Psicologia do Desenvolvimento que, por vezes, atribui a aprendizagem ao estudante e o ensino às estratégias metodológicas de mediação/facilitação do professor.

Enquanto Morgenstern (2016) apresenta uma lógica de fazer pesquisa muito distinta daquela utilizada até então por mim. Com a autora, aprendi que era possível fazer a história das práticas para entender como práticas semelhantes podem ter significados muito distintos, dependendo do tempo e do espaço em que ocorrem. Tal aprendizado me conduziu a questionar a inclusão, buscando nas normativas que a engendram outros entendimentos sobre ela e sobre os sujeitos diretamente envolvidos nas narrativas sobre inclusão.

Morgenstern (2016) faz um direcionamento das práticas escolares à construção de subjetividades autorreguláveis, capazes de se ajustarem às constantes mudanças do mundo, sendo a *correção* uma condição necessária e permanente na constituição de subjetividades aprendentes.

Na mesma linha teórica — a foucaultiana —, Menezes (2011) analisou, em sua tese *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*, um conjunto de políticas educacionais produzidas no Brasil, na perspectiva inclusiva, e registros escolares do acervo de uma escola pública estadual, para compreender como as práticas escolares operam na produção de subjetividades inclusivas. Em suas análises, a autora verificou que a inclusão atua como um *imperativo de Estado*, que busca produzir subjetividades inclusivas, capazes de “aprender como se autogestar, cada vez mais e melhor, desenvolvendo condições de inclusão e permanência no jogo econômico do neoliberalismo” (Menezes, 2011, p. 11).

A partir de Menezes (2011), compreendo que a inclusão é mais do que um imperativo de Estado, pois os acontecimentos políticos do presente ameaçam a inclusão como uma política de Estado. Contudo, é preciso mais investidas fascistas para tornar a inclusão uma ruína, para usar a metáfora de Brown (2019).

Assim como Morgenstern (2016), Menezes (2011) amplia seu olhar para discutir o conceito de inclusão a partir da compreensão da escola como um espaço de produção de sujeitos. Conforme a autora, as práticas escolares produzem “subjetividades inclusivas” viabilizadas no próprio jogo do neoliberalismo, prevendo, para os sujeitos, “condições de investimento em seu capital (humano), para que ninguém escape do jogo econômico do neoliberalismo” (Menezes, 2011, p. 174).

A pesquisa de Menezes (2011) possibilitou-me observar as políticas educacionais para além da seguridade de direitos essenciais às pessoas com deficiência. A autora defende que a garantia ao direito à educação inclusiva é uma estratégia do neoliberalismo para a produção de sujeitos aptos a contribuir com o sistema capitalista.

Se anteriormente não conseguia analisar as políticas educacionais com criticidade, visualizando-as de forma superficial e salvacionista, Menezes (2011) e o conceito de in/exclusão de Lopes (2009a; 2009b; 2019) — discutirei posteriormente — auxiliaram-me a retomar o que compreendo como inclusão e como este conceito

se origina e se desenvolve nas políticas educacionais, e quais efeitos produz com a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns de educação básica e, muito recentemente, na educação superior.

Como meio de pensar sobre o estudante com deficiência, utilizei a dissertação de Arnold (2006), *Dificuldades de aprendizagem, o estado de corrigibilidade na escola para todos*. Ao analisar registros de 317 alunos encaminhados a um serviço de atendimento interdisciplinar, a autora observou como os discursos produzem/inventam a figura do estudante com dificuldades de aprendizagem. Partindo dos pressupostos da análise do discurso de Foucault, a autora identificou o surgimento do “indivíduo a corrigir” — que necessita de permanente corrigibilidade —, e do projeto escola para todos — que funciona como um mecanismo de vigilância e controle dos alunos e das instituições de ensino.

Arnold (2006) nos convoca a problematizar a noção de estudante e ensino e, Menezes (2011), de aprendizagem. Numa percepção social de *normalidade*, a escola atua como *zona normalizadora*, considerando os alunos que não se enquadram nos padrões estabelecidos como sujeitos a corrigir, tendo o ensino a função de manutenção da normalidade (homogeneidade) e desenvolvimento de mecanismos de autogestão, objetivando fomentar o desenvolvimento de sujeitos capazes de controlar e gerir constantemente sua aprendizagem.

Então, em minha jornada até o doutorado, aproximei-me do GEPI devido ao interesse comum pela inclusão. Todavia, ao entrar no Grupo e, posteriormente, no doutorado, percebi que havia muito a ser desdobrado acerca das práticas de inclusão.

Desta forma, segui problematizando práticas e entendendo que a inclusão é uma invenção moderna. Como tal, ela carrega consigo inúmeras interpretações, contradições, dissonâncias, entre outros atravessamentos interpretativos, que permite que a tensionemos explicitando verdades dentro de jogos de in/exclusão.

Resumindo, se durante a especialização e o mestrado o que me mobilizavam eram os questionamentos como professora da educação básica; no doutorado, após as leituras já referidas anteriormente, entre outras trabalhadas ao longo da tese, o que me mobilizou foram os alunos com deficiência presentes na universidade; suas experiências de permanência no espaço universitário; mas, principalmente, suas experiências com o aprender.

Para isso, construí uma pesquisa inspirada nos Estudos Foucaultianos, avançando no entendimento das experiências do sujeito com deficiência na universidade. Embora experiência seja um conceito que abordarei mais adiante, destaco que foi um operador metodológico de função dupla, ou seja, um operador para o sujeito que vivencia essas experiências e um operador que identifico nas narrativas produzidas pelos estudantes acerca de suas experiências na universidade.

Seguindo os trilhos anunciados na introdução, continuo desdobrando e refletindo a partir das pesquisas realizadas por outros autores que me permitiram perceber a originalidade do que aqui propus.

2 A TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO NAS PESQUISAS BRASILEIRAS

A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas) (Barros, 2013, p. 104)

Meu encantamento com as (des)invenções dos poemas de Manoel de Barros (2013) iniciou quando ainda trabalhava na educação infantil. Primeiro, por me fazer lembrar momentos da minha infância; segundo, por ressignificar a importância do meu papel como professora na primeira infância.

Já li e reli vários de seus poemas e, a cada reencontro, novos significados são elaborados. Contudo, há dois elementos que considero sempre presentes: a finitude humana e a insignificância do nosso saber. Ao mesmo tempo em que seus poemas desnudam fragilidades que tentamos encobrir, nos colocando frente a frente com nossas inseguranças e incertezas, também faz com que possamos começar a fazer perguntas aos outros e a nós mesmos.

A pesquisa, em minha compreensão, é este desnudar que nos convoca a questionar as verdades que criamos. E a revisão de literatura é o período dedicado ao seu amadurecimento. Partindo deste entendimento à delimitação da temática de pesquisa, refinamento dos descritores e definição da base de dados utilizada⁸, elaborei quatro versões deste capítulo antes de chegar ao definitivo.

Portanto, após delimitar a temática e considerar os tópicos principais que a compõem como parte do processo de elaboração da pergunta de pesquisa, elenquei os descritores de busca e realizei um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para isso, utilizei a seguinte combinação de descritores: (1) *estratégia AND aprender*; (2) *experiência AND deficiência*; e, (3) *inclusão AND educação superior AND estudante com deficiência*.

⁸ Nas primeiras versões da revisão de literatura, por ainda não ter certeza da temática de pesquisa, utilizei outras combinações de descritores e realizei buscas em outras duas bases de dados, que influenciaram em minha escolha pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sendo elas: Google Acadêmico — por dispor de limitados recursos para filtragem das pesquisas; e, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações — por disponibilizar *links* de acesso corrompidos que, ao invés de direcionar ao trabalho selecionado, encaminhava a uma página inexistente ou em branco.

referência completa, *link* de acesso, objetivo(s) ou pergunta de pesquisa, metodologia, resultados, tipo de trabalho e área de concentração.

Após estruturar as planilhas, utilizei a ferramenta “classificar e filtrar”, localizada na opção “página inicial” da barra de ferramentas, para estabelecer a temporalidade das pesquisas, quantificá-las pelo tipo (tese ou dissertação) e compreender quais áreas de concentração cada conjunto de descritores estava relacionado. Ao classificar e filtrar todos os trabalhos encontrados, foi possível elaborar uma síntese, que apresento na Tabela 1 e no Quadro 1, respectivamente.

Tabela 1 - Trabalhos encontrados na CAPES a partir dos descritores selecionados

DESCRITORES	PERÍODO	TIPO		TOTAL
		TESE	DISSERTAÇÃO	
estratégia AND aprender	2005-2012	27	49	76
experiência AND deficiência		38	109	147
inclusão AND educação superior AND estudante com deficiência	2005-2021	21	63	84
TOTAL		86	221	307

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Quadro 1 - Áreas de concentração dos trabalhos encontrados na CAPES a partir dos descritores selecionados

DESCRITORES	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO
estratégia AND aprender	Antropologia Social; Educação; Educação Especial; Geografia; Psicobiologia; Psicologia; Psicologia Cognitiva; Psicologia e Desenvolvimento Humano; Psicologia Social; Psicologia do Trabalho
experiência AND deficiência	Antropologia; Aprendizagem e Ação Docente; Ciências Sociais; Educação; Educação Agrícola; Educação Ambiental; Educação Especial; Filosofia; Geografia; História; Políticas Públicas; Psicologia; Psicologia Clínica; Psicologia Cognitiva; Psicologia Escolar; Psicossociologia; Sociologia
inclusão AND educação superior AND estudante com deficiência	Antropologia; Ciências Humanas; Educação; Educação Agrícola; Educação Brasileira; Educação Especial; Políticas Públicas; Psicologia; Psicologia Social; Teologia

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após a organização e a síntese dos trabalhos, utilizei a ferramenta “localizar e selecionar”, também encontrada na opção “página inicial” da barra de ferramentas, para explorar os materiais encontrados em cada conjunto de descritores e verificar as temáticas e as perspectivas teóricas e metodológicas que circundavam as pesquisas.

Na primeira busca empreendida, utilizei os descritores “estratégia AND aprender” e três grupos temáticos se destacaram: (1) prática e formação de professores; (2) recursos, técnicas e métodos de aprendizagem; e, (3) educação a distância e inclusão digital. Transversalmente, identifiquei estudos com ênfase na alfabetização, dificuldade de aprendizagem de pessoas com transtorno neurodegenerativo ou com deficiência e desigualdades relacionadas a gênero, etnia e habitantes de regiões periféricas.

Com predominância teórica nas perspectivas Histórico-Cultural e Construtivista, essas pesquisas apresentaram diferentes caminhos metodológicos, como pode ser observado na sistematização apresentada na Figura 2.

Figura 2 - Sistematização das perspectivas metodológicas empregadas nos trabalhos relacionados aos descritores *estratégia AND aprender*



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na Figura 2, explano as tendências metodológicas mais empregadas nos trabalhos encontrados, criada a partir do uso da ferramenta digital Mentimeter — elabora uma nuvem de palavras na qual o tamanho da fonte corresponde ao número de vezes que cada termo aparece —, identifiquei que os métodos com maior recorrência foram “estudo de caso”, “etnografia”, “pesquisa-ação” e “pesquisa documental”.

Ao fazer a leitura e análise dos resumos de todas as pesquisas, separei cada um em três colunas, conforme o(s) objetivo(s) ou a pergunta de pesquisa, a metodologia e os resultados. A partir daí, verifiquei que grande parte trabalhou individualmente os conceitos de *estratégia* — discutidos a partir da produção de recursos, utilização de métodos ou técnicas à aprendizagem e organização curricular,

cujo foco era a perspectiva dos professores ou gestores educacionais — e *aprender* — que, a partir das vivências de docentes, atribui a aprendizagem dos estudantes às intervenções do professor, imputando aos conceitos aprender e aprendizagem o mesmo significado. Os trabalhos que articularam ambos os conceitos, relacionaram a estratégia ao uso de um recurso ou método, ou técnica pelo docente e, o aprender, ao resultado deste uso, atribuindo ao professor o papel de facilitador da aprendizagem — aquele que estimula — e, ao estudante, o papel de agente do próprio aprender — aquele que responde aos estímulos.

As pesquisas relacionadas à segunda combinação de descritores, “experiência AND deficiência”, evidenciaram dois grandes grupos temáticos com perspectivas teóricas bem definidas. O primeiro grupo tem como foco os aspectos clínicos e psicossociais da deficiência, fundamentando-se nas teorias Psicanalítica e Histórico-Cultural. O segundo grupo já é direcionado à experiência de pessoas sem deficiência (pais, professores, terapeutas ou empregadores) na relação com pessoas com deficiência, utilizando como aporte teórico os Estudos Culturais. Essas pesquisas usaram distintas metodologias — como podemos observar na Figura 3 — e um instrumento para a produção de dados em comum, a entrevista.

Figura 3 - Perspectivas metodológicas empregadas nos trabalhos relacionados aos descritores *experiência AND deficiência*



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Por meio de métodos diversificados, a maioria dos trabalhos se propôs a pensar a deficiência em seu caráter biológico, discutindo a produção de experiência a partir das intervenções terapêuticas ou pedagógicas e do desenvolvimento das habilidades cognitivas, socioafetivas ou psicomotoras, ou enquanto experiência de terceiros. Isto

é, dialogando com pais, professores, terapeutas ou empregadores sobre a experiência produzida na relação com o sujeito com deficiência.

Após o levantamento das pesquisas relacionadas às temáticas centrais da pesquisa, considerei importante verificar como estava sendo compreendida e operada a ideia de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior nas pesquisas brasileiras. Em seguida, percebi que a noção de inclusão, nesta etapa da educação, era operada a partir de três perspectivas: políticas públicas, professores e estudantes incluídos — com deficiência, negros, indígenas ou de baixa renda. Então, identifiquei a recorrência dos temas: acessibilidade (curricular e arquitetônica); acesso e permanência na educação; representação social da deficiência; formação para a inclusão de pessoas com deficiência; e, práticas desenvolvidas em sala de aula com estudantes incluídos. Estes temas foram trabalhados a partir dos referenciais teóricos da Psicologia Sócio-Histórica, da Teoria Histórico-Cultural e dos Estudos Culturais, por meio do uso de diferentes metodologias de pesquisa, conforme apresento na Figura 4.

Figura 4 - Perspectivas metodológicas empregadas nos trabalhos relacionados aos descritores *inclusão AND educação superior AND estudante com deficiência*



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Ao ler os resumos de todos os trabalhos encontrados, pude perceber que a ideia de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior é discutida, majoritariamente, por meio das políticas públicas. Algumas pesquisas partiram das políticas para discutir a vivência do professor — com formação especializada ou representações sociais, ou prática profissional, ou do estudante com deficiência — a

partir da acessibilidade curricular e dos espaços físicos, ou da garantia de acesso a tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), ou do acesso e permanência nos espaços educacionais. Outras trabalharam com o conceito de inclusão pelo viés de análise das políticas públicas.

Após realizar uma breve incursão nos trabalhos encontrados, fiz a sistematização de cada conjunto de descritores para visualizar como foram operacionalizados. As discussões sobre as estratégias para o aprender, a deficiência como experiência e a inclusão na educação superior são, com frequência, da ordem do outro sem deficiência, do professor, do gestor, da família, do terapeuta e até mesmo da instituição de ensino. Pouco se pergunta ao estudante com deficiência como aprende ou como estuda, ou quais experiências vivencia na universidade.

Um dos métodos mais utilizados nas pesquisas analisadas foi o estudo de caso, cujo foco é investigar com profundidade um objeto para produzir conhecimento sobre ele. A perspectiva teórica comum a todos os descritores foi a Teoria Histórico-Cultural, que condiciona a ideia de aprendizagem a partir da relação biológica (desenvolvimento interno) e social, que atribui a elementos externos o desenvolvimento de saberes e habilidades.

No esquema elaborado na Figura 5, apresento a sistematização das pesquisas.

Figura 5 - Sistematização analítica das pesquisas



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Realizei a primeira seleção de trabalhos a partir da leitura do título, do resumo e das palavras-chave; após, salvei-os em uma pasta no OneDrive, intitulada “revisão de literatura”. Destes, selecionei três, que me ajudaram a pensar sobre a minha pesquisa, e outros três — desenvolvidos no GEPI ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos —, que me inspiraram na estruturação desta tese —, lidos e trabalhados ao longo do curso de doutorado.

Para tanto, dando continuidade à revisão de literatura, apresento, no Quadro 2, os trabalhos selecionados para a leitura e a análise integral do texto, seguida de uma breve explicação individual.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados para leitura e análise integral do texto

ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO	UNIVERSIDADE
2009	Noemi Nascimento Ansay	A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior	dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná
2011	Carla Patrícia Rambo	A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural		Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá
	Vera Creusa de Gusmão do Nascimento	Quando as “exceções” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior		Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
	Priscila Provin	O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo “atitudes de inclusão”?		Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
2020	Rute Rosângela Dalmina	A aprendizagem organizacional na educação profissional no Brasil	tese	
2022	Deise Andrea Enzweiler	Inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais pós-Constituição Federal de 1988		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ansay (2009) se propôs a pensar a inclusão de estudantes com deficiência, neste caso, com surdez, incluídos na educação superior, a partir das vivências do próprio sujeito. No entanto, a autora partiu das experiências escolares pregressas para compreender como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com surdez na educação superior.

Para isso, utilizou a entrevista semiestruturada em Libras, com nove estudantes com surdez, matriculados numa instituição de educação superior pública do Paraná. Na análise de dados, Ansay (2009) identificou fatores que limitam o acesso — falta de critérios de avaliação escrita para candidatos com surdez durante o processo seletivo

do vestibular e ausência de editais em Libras — e a permanência — falta de acessibilidade comunicacional, pedagógica, curricular e atitudinal — dos estudantes com surdez na educação superior.

Assim como Ansay (2009), Rambo (2011) discutiu a inclusão na educação superior, pela perspectiva do próprio aluno com deficiência, para compreender esse processo a partir do sujeito incluído. Para isso, utilizou teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, considerando as relações humanas por meio das dimensões social e histórica.

A autora empregou como metodologia o estudo bibliográfico e, posteriormente, o estudo de campo, no qual optou por fazer uso de entrevista semiestruturada como instrumento para a produção de dados. A entrevista foi realizada com oito estudantes com deficiência, matriculados na educação superior, sendo quatro de universidades públicas e quatro de universidades privadas, com 18 anos ou mais.

Como resultado, Rambo (2011) verificou que os estudantes com deficiência participantes da pesquisa se sentiam in/excluídos na instituição de educação superior que frequentavam devido à falta de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, pedagógica, curricular e atitudinal.

Nascimento (2011) também tomou como sujeito de pesquisa o próprio aluno com deficiência. A autora objetivou “explorar as experiências de inclusão educacional para identificar fatores que facilitam e/ou dificultam o acesso ao ensino superior e a permanência nele” (Nascimento, 2011, p. 14). A pesquisa envolveu oito estudantes universitários com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual e com Síndrome de Down) que responderam a um questionário e participaram de uma entrevista semiestruturada.

Para identificar os fatores presentes no acesso e na permanência dos alunos com deficiência na educação superior, a autora dividiu o estudo em três partes: (1) identificação do participante; (2) experiência na educação básica; e, (3) experiência na educação superior. Na análise de dados, Nascimento (2011) identificou a mesma falta de acessibilidade descrita por Ansay (2009) e Rambo (2011) e o contínuo processo de in/exclusão, além da falta de políticas públicas adequadas à educação superior que geram ações isoladas à inclusão.

Diferente de Ansay (2009), que trabalhou com a experiência de inclusão de estudantes com surdez na educação superior, Nascimento (2011) focou na

experiência de inclusão de alunos com deficiência, sem determinar um grupo específico. Ambas investigaram a experiência de inclusão na educação superior a partir da história pregressa dos estudantes, partindo da educação básica e passando pelo processo de acesso/ingresso na universidade à atualidade (permanência).

De maneira distinta, Provin (2011) analisou a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior como imperativo de Estado, adotando como recorte metodológico *sites* de 12 instituições comunitárias de educação superior do Rio Grande do Sul. Seu objetivo de pesquisa foi “compreender qual(is) conceito(s) de inclusão baliza(m) o trabalho dessas instituições” (Provin, 2011, p. 13). Para a análise dos dados produzidos, foram utilizados os conceitos de in/exclusão, acessibilidade, imperativo e governamentalidade.

A autora procurou olhar para as “atitudes de inclusão” presentes nos *sites* institucionais das instituições investigadas e percebeu o esforço empreendido por cada uma na criação de programas e projetos. Sendo essa uma estratégia de *marketing*, em que cada uma tenta mostrar-se única nas demandas da inclusão.

Como Ansay (2009), Rambo (2011) e Nascimento (2011), meu interesse de pesquisa parte da experiência da pessoa com deficiência na universidade, apesar da acessibilidade deficitária e do processo de in/exclusão. Esta lacuna investigativa demonstra a necessidade de olharmos para a experiência da pessoa com deficiência na universidade, mesmo diante de um cenário social e político ainda desigual e pouco acessível.

Em contraponto, Provin (2011) discute a in/exclusão por outro viés teórico, mais próximo do referencial com o qual trabalho. Ainda que seu objeto de pesquisa sejam *sites* institucionais, a autora nos provoca a pensar a inclusão enquanto imperativo de Estado, operada nos espaços de educação superior, em uma lógica neoliberal.

Já Dalmina (2020) e Enzweiler (2022) trabalharam, em suas pesquisas, com o conceito de aprendizagem. Dalmina (2020) analisou como ele foi sendo reelaborado no mundo do trabalho, utilizando como material empírico relatórios de uma instituição de formação profissional e documentos produzidos por organizações internacionais para a formação profissional, entre 1950 e 2010. Enzweiler (2022) analisou como se articulam inclusão e desigualdades escolares nas estatísticas educacionais de 1988 (pós-Constituição) a 2020, relacionando-as com a aprendizagem.

Mesmo com objetos e materiais de pesquisa distintos, as autoras verificaram que a aprendizagem, no campo educacional contemporâneo, está articulada ao capitalismo neoliberal, que responsabiliza o estudante pela própria aprendizagem, assim como seu sucesso e/ou fracasso escolar, importante para a aquisição de habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho.

Ambas as pesquisas apresentaram discussões que me ajudam a tensionar a educação e seu papel na constituição de sujeitos com deficiência na universidade no contexto da racionalidade neoliberal, composta por um conjunto de práticas que, articulada aos princípios de mercado, conduz as formas de vida para permanecer no jogo econômico.

Para isso, o Estado investe em políticas sociais e educacionais de inclusão que visam capturar quem está fora do jogo de mercado, trazendo-os para dentro. Afinal, ao estarem incluídos, aqueles que antes estavam à margem da sociedade, facilitam as ações de controle do Estado, que buscam conduzir as condutas humanas (Lopes, 2009a). No âmbito da Educação, investe em uma aprendizagem utilitarista e permanente, que produza sujeitos aprendizes, capazes de serem empreendedores de si e autoeducadores. Além disso, ao priorizar o econômico no lugar da aprendizagem, busca extrair a capacidade máxima de recursos que o estudante puder oferecer, utilizando três mecanismos: “primeiro, *ser educado em direção a entrar no jogo*; segundo, *permanecer no jogo (permanecer incluído)*; terceiro, *desejar permanecer no jogo*” (Lopes, 2009a, p. 155, grifos da autora).

A educação, no neoliberalismo, precisa educar os sujeitos para adentrarem e integrarem, da melhor maneira possível, a engrenagem financeira neoliberal, trabalhando para que a lógica de sucesso, de esforço, de mérito e de empreendedorismo ocorra, viabilizando o sistema. Neste contexto, aqueles com deficiência, que não conseguem acompanhar ou não aderem ao sistema, são vistos ou localizados na zona de anormalidade, tendo seu direito ao ensino e à aprendizagem cerceado. Essas discussões são potentes para pensar como, em uma sociedade que estimula o individualismo e a competitividade, os estudantes com deficiência aprendem, mesmo em um lugar que se movimenta para normalizá-los.

Dando continuidade à revisão, na qualificação da pesquisa, a banca sugeriu ampliar a revisão, por meio da inclusão de mais uma combinação de descritores — “aprender/aprendizagem AND experiência” e do levantamento de pesquisas

orientadas pela professora Eliana Menezes. Analisando o pouco tempo entre a qualificação e a defesa, optei por atender apenas uma das sugestões da banca, considerando o potencial de contribuição para a análise dos dados e elaboração do texto final da pesquisa, etapas para as quais estava me encaminhando.

Para tanto, escolhi fazer o levantamento dos estudos orientados pela professora Eliana Menezes por dois motivos: primeiro, seu grupo de pesquisa — Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC) — integra a mesma rede de pesquisa da qual o GEPI faz parte; segundo, o referencial teórico utilizado nos trabalhos que orienta é o mesmo utilizado por mim nesta tese.

Ao iniciar as buscas, acessei o Currículo Lattes da professora para saber quais trabalhos já havia orientado e em quais instituições. Verifiquei que ela havia finalizado a orientação, até o momento, de oito dissertações de mestrado na Universidade Federal de Santa Maria, entre 2019 e 2023.

Com estas informações, acessei a repositório da universidade, filtrei os trabalhos pelo nome da professora orientadora, acessei as pesquisas e salvei em uma pasta no computador. Após, fiz a leitura do título, do resumo e da metodologia das dissertações, e sistematizei, no Quadro 3, as principais informações.

Quadro 3 - Pesquisas orientadas pela professora Eliana Menezes

ANO	AUTORIA	TÍTULO	OBJETIVO	MATERIALIDADE
2019	Jussara Maite Moraes Esmerio	A produção de modos de ser do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais	Investigar a produção de modos de ser do tradutor e intérprete de Libras com a emergência de políticas inclusivas no país.	Entrevistas semiestruturadas com sujeitos que atuam/atuaram como intérpretes de Libras.
	Letícia de Lima Borges	Modos outros de pensar a infância: um convite ao pensamento a partir da educação especial	Identificar e compreender que infância é essa que vem sendo produzida na escola, a partir das discursividades produzidas pelas professoras da educação especial quando convidadas a pensar a produção da infância e de suas práticas nesse cenário.	Relatos de professoras da educação infantil.
2021	Andressa Silveira Vargas	Entre o normal e o profano: problematizações sobre o ofício de professoras	Problematiza a formação do curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, buscando analisar os sentidos e significados atribuídos por professoras normalistas à sua formação.	Documentos de acervo histórico e entrevistas semiestruturadas com professoras egressas do curso Normal.

2021	Angélica da Silveira Mendes	Práticas de subjetivação das professoras de educação especial operadas por discursos inclusivos	Problematizar os efeitos dos discursos inclusivos na subjetivação das professoras da educação especial.	Narrativas de professoras de educação especial.
	Lidiane da Silva Braz	Socioeducação e inclusão: a produção de sujeitos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS	Analisar as práticas operadas no Centro de Atendimento Socioeducativo em articulação com a escola, problematizando os modos de subjetivação empreendidos entre a dominação disciplinar e as práticas de si.	Documentos oficiais orientadores das práticas operadas no Centro de Atendimento Socioeducativo e em materiais produzidos pelos alunos nas oficinas desenvolvidas no espaço.
	Tarciéli da Costa Martins	Entre a escola da vida e a vida que atravessa a escola	Compreender o sentido e o significado da escola para o aluno que se insere ou retorna para esse espaço na vida adulta.	Livro escrito por uma estudante da educação de jovens e adultos e entrevista realizada com ela.
2022	Katiâni do Carmo Lazzarotto	O que pode a escola? Um olhar sobre práticas inclusivas e vidas vulnerabilizadas	Compreender os significados sobre escola construídos por alunos egressos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chácara das Flores e as possibilidades de existência e resistência produzidas como efeito do vivido nela.	Narrativas , desenhos e cartazes produzidos por alunos egressos do nono ano do ensino fundamental.
2023	Maitê Cezar da Silva	“Estudantes de inclusão não reprovam”: a produção de verdades na/da escola inclusiva	Problematizar a naturalização da não reprovação de estudantes com deficiência estabelecida como uma verdade no ambiente escolar e sua implicação nos processos de in/exclusão que são ali (re)produzidos.	Documentos legais que apresentam diretrizes educacionais para o sistema brasileiro de educação; dados estatísticos do censo escolar e da rede municipal de ensino de Santa Maria/SM acerca dos estudantes incluídos; e entrevistas com professoras regentes do município.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essas pesquisas apresentam o mesmo aporte teórico-metodológico, pós-estruturalista, com inspiração foucaultiana e distintas materialidades, que culminam em dois tipos de análise de dados: do discurso ou de narrativas. Pensando em minha pergunta de pesquisa, decidi me aprofundar na leitura das dissertações que trabalharam com a análise de narrativas como estratégia para pensar a construção da minha própria análise de dados: Esmerio (2019), Mendes (2021) e Martins (2021).

Esmerio (2019) trabalhou com a análise de narrativas de cinco intérpretes de Libras que atuam/atuaram em instituições federais de ensino, incluindo universidades. Mendes (2021) utilizou a mesma metodologia com oito professoras de atendimento educacional especializado. Enquanto Martins (2021) trabalhou com a narrativa de apenas uma estudante egressa da educação de jovens e adultos.

Pergunto: o que essas pesquisas têm em comum? Como elas podem me ajudar a pensar minha própria análise de dados?

Mesmo com temáticas e objetos de investigação distintos, essas pesquisadoras enfrentaram o desafio de olhar para além do que foi narrado, do que parecia óbvio. Uma tarefa que não foi fácil, pois exigiu uma leitura cansativa dos dados produzidos, para que deles surgissem categorias de análise.

Por meio das recorrências presentes nas narrativas, as pesquisadoras conseguiram construir suas categorias analíticas. Elas não utilizaram categorias elaboradas *a priori*, mas deixaram que os dados “falassem”. E, a partir desse movimento analítico, inspirei-me para organizar meus dados de pesquisa e elaborar a escrita final desta tese.

Deste modo, repassando as investigações realizadas, pude afirmar o ineditismo desta pesquisa e destaco ainda sua importância para a área da Educação, especialmente no que tange a inclusão na educação superior.

Apresentado o escopo de pesquisa, no próximo capítulo, retomarei meu problema de pesquisa e mostrarei o *modus operandi* da investigação, apontando e descrevendo minhas escolhas metodológicas.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

20 de maio [...] Abri a janela e vi as mulheres que passam rápidas com seus agasalhos descorados e gastos pelo tempo. Daqui uns tempos estes palitol que elas ganharam de outras e que de há muito devia estar num museu, vão ser substituídos por outros. E os políticos que há de nos dar. Devo incluir-me porque eu também sou favelada. [...] Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo. [...]

Para mim o mundo em vez de evoluir está retornando a primitividade. Quem não conhece a fome há de dizer: “Quem escreve isto é louco”. Mas quem passa fome há de dizer: — Muito bem, Carolina. Os gêneros alimentícios devem ser ao alcance de todos.

[...] A democracia está perdendo seus adeptos. Nosso país tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo que é fraco morre um dia (Jesus, 2015, p. 32-33).

A escrita é a ação do pensamento, a externalização dos sentimentos e um meio de compartilhar experiências, ainda que ninguém leia. O papel é compreensivo, não exige nível de escolaridade, nem escrita coesa e formal; não impõe tempo, nem define roteiros a serem seguidos. Numa folha em branco, é possível dividir histórias que não se consegue compartilhar com outras pessoas. É uma forma de pensar o mundo para além da árida realidade cotidiana.

Carolina de Jesus (2015), com apenas dois anos do ensino fundamental, encontrou na escrita um modo de partilhar suas experiências como mulher negra, periférica e mãe. De um jeito “cru”, com alguns trechos poéticos, descreve seu cotidiano na favela do Canindé/SP, dá cor à fome vivenciada por sua família e pela comunidade onde vive e questiona e critica o governo e os setores de assistência social pela invisibilização dos marginalizados.

Em seus diários, a autora materializava suas experiências e as colocava em discussão com as vivências da favela, como forma de quebrar o silêncio imposto a quem vive na periferia. O excerto que introduz este capítulo faz parte de um de seus diários que originaram o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

Por muito tempo, o diário foi instrumento para o compartilhamento de ideias, emoções e vivências, uma maneira de recriar e ressignificar experiências por meio da escrita. Na Contemporaneidade, com a presença da digitalidade, outros instrumentos surgiram, como blogs, redes sociais, YouTube e WhatsApp, assumindo a linguagem verbal e/ou escrita como “uma potencialidade de organização de sentidos que, posta em prática [...], traz à superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal” (Galvão, 2005, p. 328).

Em outra lógica e estrutura, a pesquisa acadêmica busca também ressignificar e compreender os acontecimentos do presente, a partir de uma perspectiva teórica e não somente pragmática. Jesus (2015) dialogava pela perspectiva da experiência produzida na práxis. Mas quem pesquisa produz questionamentos e reflexões a partir da perspectiva teórica a qual se filia. Afinal, assim como há distintas experiências que influenciarão em como compreendemos o mundo e seus contextos, há diferentes modos de se fazer pesquisa que dependerão das escolhas metodológicas realizadas. Por isso, neste capítulo, dediquei-me a apresentar o percurso metodológico empreendido para a construção desta investigação.

Assim como a obra de Jesus (2015), a construção do meu objeto de pesquisa ocorreu a partir de registros em diários. Contudo, ao invés de diários pessoais, foram de acompanhamento pedagógico.

Sou servidora da FURG há pouco mais de dois anos e, mesmo parecendo pouco tempo, foi a partir do trabalho desenvolvido com os estudantes com deficiência, atendidos pelo PAENE, que modifiquei minha proposta de pesquisa do doutorado.

O PAENE é uma ação elaborada e desenvolvida pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Criado em 2009, o PAENE tem como ações principais a seleção, a formação e o acompanhamento dos bolsistas e o acompanhamento pedagógico dos alunos com deficiência. Organiza-se por meio de uma direção geral, integrada à PRAE, localizada na cidade de Rio Grande/RS, e coordenações descentralizadas, responsáveis pelo trabalho desenvolvido nos campi dos municípios gaúchos de Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul.

Trabalho em uma das coordenações descentralizadas, atendendo o campus Santa Vitória do Palmar. Faço o acompanhamento pedagógico dos estudantes com deficiência incluídos, oriento e acompanho os docentes, realizo intervenções psicopedagógicas e seleciono e acompanho as atividades dos bolsistas.

Os atendimentos aos alunos com deficiência são semanais ou mensais, dependendo das especificidades individuais, para verificar a necessidade da produção de recursos acessíveis ou a realização de atendimentos psicopedagógicos. Tudo é registrado no sistema da instituição e num diário de acompanhamento pedagógico, onde registro os atendimentos — observações minhas e relatos dos estudantes com deficiência e dos bolsistas que os acompanham — que utilizo como instrumento de

acompanhamento do desenvolvimento do aluno e de análise do meu próprio trabalho. A partir desse material, consigo avaliar meu trabalho continuamente, conforme as necessidades evidenciadas pelos estudantes com deficiência. Para isso, revisito meus registros ao menos uma vez por semana, para planejar as próximas ações e intervenções do PAENE, procurando pensar no trabalho proposto.

A partir desse movimento, comecei a perceber que dentre todos os registros, os mais relevantes para compreender e avaliar o trabalho desenvolvido eram os relatos dos estudantes com deficiência sobre suas experiências na universidade. Afinal, ao narrarem, eles passam por um processo de busca em suas memórias que ressignifica o vivido.

Deste modo, percebi que era preciso ouvir mais suas narrativas para poder conhecer a forma de cada um *estar* na universidade. O que me levou à seguinte pergunta de pesquisa: *como estudantes universitários com deficiência se narram na experiência com o aprender?*

Como apontado no primeiro capítulo, a partir desta pergunta mobilizadora, determinei o objetivo geral desta investigação: *conhecer e problematizar como estudantes com deficiência se narram na experiência com o aprender na universidade*, desdobrando em dois objetivos específicos: (1) problematizar a inclusão do estudante com deficiência na universidade; e, (2) analisar como narram sua experiência com o aprender.

Apresentada a motivação para a elaboração do problema e dos objetivos que estruturam esta pesquisa, a seguir, aponto as escolhas metodológicas que operacionalizaram esta investigação: o método de pesquisa, o contexto da investigação, os sujeitos participantes e o processo de produção e análise dos dados.

3.1 A INVESTIGAÇÃO E SEUS CAMINHOS: MINHA ESCOLHA METODOLÓGICA

Para fazer pesquisa é necessário movimentar-se, “um passo de cada vez [...] apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado” (Dal’Igna, 2021, p. 198). Este movimento inquietante e não linear precisa ser construído passo a passo na relação com o campo teórico e empírico disponível para a pesquisa.

Parto de uma necessidade muito concreta para pesquisar. Afinal, foram os estudantes que atendo que me desafiaram a pensar sobre suas experiências. Mesmo

com os registros dos atendimentos, percebi que os fazer contar suas experiências tornaria a pesquisa ainda mais rica e interessante.

Além disso, a escuta do sujeito com deficiência é imprescindível, pois garante que ele fale por ele e não seja narrado por alguém (um professor, um pai, um terapeuta), tornando-se um compromisso político que indica uma ética anticapacitista. Assim, busquei por outras investigações que utilizaram, em suas metodologias, a pesquisa narrativa para poder construir o meu percurso investigativo.

Como professora que se fez pesquisadora no cotidiano escolar, acredito que as narrativas possibilitam o repensar das vivências e são campo fecundo para a compreensão das experiências criadas na escola. “[...] por meio da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (Andrade, 2021, p. 174-175).

Clandinin e Connelly (2015) afirmam que a pesquisa narrativa consiste no exercício de conhecimento da experiência, pois, enquanto se narram, as pessoas compreendem as próprias experiências. Para os autores, a “experiência acontece narrativamente” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 49), por isso, a “pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 119). Deste modo, a melhor forma de compreender a experiência é por meio da narrativa, especialmente a experiência em ambientes educacionais (Clandinin; Connelly, 2015).

[...] narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (Clandinin; Connelly, 2015, p. 48).

Conforme Vilela, Borrego e Azevedo (2021, p. 83), “a abordagem metodológica narrativa nos permite distinguir vivências particulares de experiências, partindo do entendimento dessa última como a reflexão sobre o vivido e sentido e dos impactos causados”, como uma conversa entre a teoria e a vida, num entrelaçar do aporte teórico com as narrativas dos participantes (Clandinin; Connelly, 2015). Na Educação, essa metodologia expande a compreensão sobre o que é pesquisado, em decorrência dos próprios acontecimentos nas experiências narradas pelos participantes, o que conduz o pesquisador a corporificar em texto o narrado.

A narrativa se baseia na experiência vivenciada, no processo de pensar retroativamente do presente ao passado. “A produção de narrativas de si traz a possibilidade de repensar-se tanto na vida quanto nas práticas [...] possibilidade de examinar-se a si mesmo e olhar as próprias experiências de outros modos” (Vieira-Machado, 2019, p. 87), fazendo com que o narrador mergulhe em sua própria vida para retirá-la dele.

Devido ao seu caráter processual, a pesquisa narrativa estimula o narrador a vasculhar, em suas memórias, vivências passadas, estruturando-as em um esquema temporal para construir sua narrativa. Além de seu caráter cognitivo, esse processo permite ao narrador interpretar e significar à sua maneira o vivido, a partir de sua representação de realidade e compreensão dos fatos.

Ao relatarmos “um acontecimento ou um fato, é possível produzir uma história vivida”, pois damos “voz ao nosso próprio mundo, com nossos sentidos e significados” (Innarelli, 2022, p. 79). Portanto, a narrativa permite que se construa e desconstrua a própria experiência, já que “[...] o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (Larrosa, 2011a, p. 48).

Até aqui, fui descrevendo e apresentando autores para sustentar a narrativa como uma maneira de produção de dados que permita àquele que narra pensar o vivido e retomar a si, trazendo à memória do presente o que lhe passa. Entendo que a narrativa é enriquecedora para qualquer trabalho. Como professora que atua no atendimento especializado àqueles posicionados como “com dificuldade” para aprender no tempo e com as metodologias usadas na classe — sem que sejam consideradas as suas condições e seus processos singulares —, escuto inúmeras narrativas desses estudantes. Por isso, utilizei a narrativa visando a que eles aprendessem ao contarem sobre si e tivessem consciência sobre como aprendem.

Neste sentido, venho os instigando a contarem o que fazem para aprender. Tal processo tem se mostrado enriquecedor e me inspirou na construção metodológica desta pesquisa. Desta forma, assumi a entrevista-narrativa como instrumento de produção de dados sobre a experiência do aprender na universidade. Aprofundar-me-ei neste assunto após uma breve contextualização do local onde realizei a investigação.

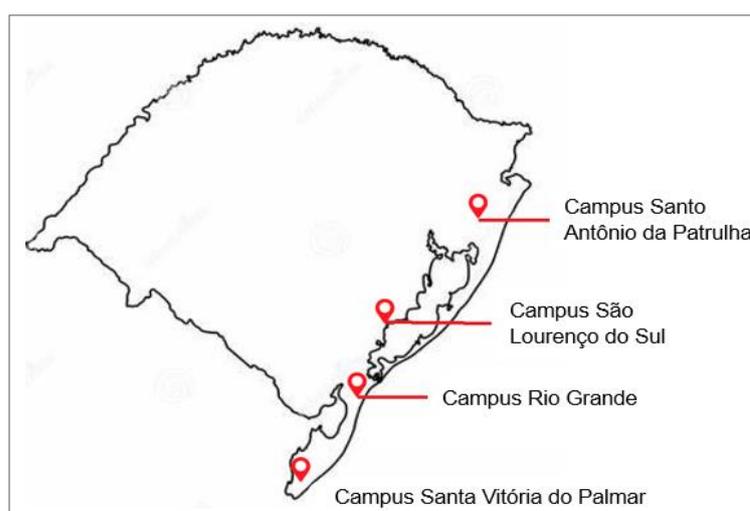
Definido o tipo de pesquisa, atendo-me a explicar, na próxima seção, como foram produzidas, organizadas e analisadas as narrativas de experiência.

3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO, SUJEITOS PARTICIPANTES E PROCESSO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Como já mencionado, esta pesquisa é produzida a partir do meu fazer profissional, pois são os registros em meus diários de acompanhamento pedagógico que me permitem observar, nas narrativas das experiências dos estudantes, elementos para repensar e reestruturar o trabalho desenvolvido pelo PAENE e, de forma mais ampla, pela própria universidade. Por este motivo, decidi realizar a pesquisa na universidade em que trabalho, a FURG.

A FURG fica localizada no extremo sul do litoral brasileiro e possui estrutura multicampi, que abrange o extremo sul do Rio Grande do Sul e região metropolitana de Porto Alegre/RS. Com 53 anos de funcionamento no município de Rio Grande/RS, há 12, estendeu sua atuação às cidades gaúchas Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul, com a criação de três novos campi, como ilustrado no mapa exposto na Figura 6.

Figura 6 - Área de abrangência da FURG



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Essa expansão ocorreu para a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI) “criar condições para

a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação” (Brasil, 2007, n.p). A FURG também oferece cursos na modalidade a distância, desde 2007, quando passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). São 16 cursos de especialização, sete de graduação e quatro de aperfeiçoamento ofertados em polos localizados em 30 cidades do Rio Grande do Sul¹².

Conta com sete unidades administrativas — Administração; Assuntos Estudantis; Extensão e Cultura; Gestão e Desenvolvimento de Pessoas; Graduação; Infraestrutura e Planejamento; e, Pesquisa e Pós-Graduação — e 14 unidades educacionais — Centro de Ciências Computacionais; Escolas de Enfermagem; Faculdade de Alimentos, Direito, Engenharia, Medicina e Química; Instituto de Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências Administrativas e Ciências Contábeis, Ciências Humanas e Ciências da Informação, Letras e Artes, Educação, Oceanografia, Matemática, Estatística e Física. Além disso, desenvolve atividades para a educação básica, por meio do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, localizado no campus Rio Grande¹³.

Desde 2006, a FURG participa, na plataforma do Portal Único de Acesso ao Ensino Superior, da inclusão de pessoas com deficiência, por meio do projeto Incluir e do Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (NEAI), onde são desenvolvidos estudos e ações para o acesso, a participação e a permanência desses estudantes na educação superior. No decorrer dos anos, o NEAI se desenvolveu e criou cinco laboratórios especializados em diferentes áreas: Grupo Acessibilidade e de Extensão e Pesquisas Inclusivas; Laboratório de Acessibilidade e Mobilidade Urbana e do Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas; e, Sala de Recursos Multifuncionais.

Os laboratórios contam com bolsistas e técnicos capacitados para executarem projetos e atividades necessárias para a disponibilização de orientação e suporte adequado aos alunos com deficiência da FURG e à comunidade em geral. Entretanto, ainda não há um núcleo de acessibilidade direcionado ao atendimento dos estudantes com deficiência incluídos na instituição. Embora disponha do NEAI, que trabalha com projetos direcionados à inclusão social e digital da pessoa com deficiência (Silva, 2014). O NEAI trabalha, transversalmente, com todos os institutos e, articuladamente,

¹² Disponível em: furg.br/nossos-cursos. Acesso em: 13 jul. 2024.

¹³ Disponível em: furg.br/a-furg/apresentacao. Acesso em: 13 jul. 2024.

com todas as Pró-Reitorias, realizando suas ações por meio dos seguintes laboratórios¹⁴:

- Grupo Acessibilidade (GA): formado por um conjunto de especialistas multidisciplinar (psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, terapeuta educacional e professores do Atendimento Educacional Especializado) responsável pelo acompanhamento dos estudantes incluídos na FURG, do ingresso à formatura.
- Laboratório de Acessibilidade Mobilidade Urbana (LAMU): “[...] desenvolve projetos nas áreas de acessibilidade arquitetônica, mobilidade e planejamento urbano, na busca de desenvolver espaços na possibilidade de Desenho Universal”. Com o apoio da Pró-Reitoria de Infraestrutura atende tanto as demandas da universidade como também fornece serviços de consultoria a comunidade externa.
- Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): realiza a acessibilização de materiais, como artigos, livros e avaliações, aos estudantes com deficiência visual, assim como produz recursos acessíveis em braille e audiodescrição. Para isso conta com bolsistas da área da Tecnologia da Informação (TI).
- Grupo de Extensão e Pesquisas Inclusivas (GEPI): É um laboratório que realiza pesquisas e ações voltadas à inclusão social, por meio de parcerias junto às secretarias do município de Rio Grande (Cidadania e Assistência Social, Educação, Saúde, Habitação e de Mobilidade Urbana).
- Laboratório NEAI (LabNEAI): Realiza ações direcionadas à formação de professores e servidores da universidade, assim como da comunidade externa, “com formato teórico/prático por meio de eventos, oficinas, palestras e capacitações” realizadas na própria universidade (Freitas; Passos; Felipe, 2020, p. 59-61).

Como ainda não há um núcleo de acessibilidade estruturado para atender às demandas dos estudantes com deficiência incluídos, as atividades desenvolvidas ocorrem por meio das políticas de ações afirmativas desenvolvidas pela PROGRAD — que trabalha com a política de cota no ingresso de alunos indígenas, quilombolas, transgêneros e com deficiência —; e, do PAENE — que trabalha com os estudantes com deficiência incluídos na universidade, em articulação com o NEAI.

Criado em 2009, o PAENE foi idealizado e colocado em prática por alguns técnicos da FURG, mas ainda sem um documento institucional que o referencie. Por isso, neste ano, será publicada a primeira instrução normativa que o regimentará.

Atualmente, o seu funcionamento ocorre da seguinte forma: os estudantes autodeclarados com deficiência, quando ingressam na FURG, são direcionados à coordenação do PAENE, para receberem acolhimento e apoio. Eles são apresentados ao Programa e convidados a integrá-lo. Caso optem por participar, são

¹⁴ Não há um núcleo de acessibilidade estruturado para atender às demandas dos estudantes com deficiência incluídos. Por isso, o NEAI, por meio de seus laboratórios, trabalha articulado ao PAENE, buscando assistir todos.

acompanhados durante todo o curso pela coordenação do PAENE e pela equipe multidisciplinar da PRAE — pedagogo, assistente social e psicólogo; e, se identificada a necessidade, é oferecido a ele um ou mais bolsistas, conforme as especificidades do estudante, com bolsas de modalidades diferentes:

Bolsa de interação digital: tem por finalidade atender os(as) estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas, oportunizando o acesso e permanência qualificada e igualitária no processo educativo realizado através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e na utilização de tecnologias digitais [...].

Bolsa de interação em sala de aula: tem por finalidade atender em sala de aula os(as) estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas, oportunizando o acesso e permanência qualificada e igualitária no processo educativo. Isto é, viabilizar acessibilidade ao espaço da sala de aula como, por exemplo: descrição da sala, dos colegas, cópia do material disponibilizado pelo professor e, ainda, relatar o desenvolvimento dos acontecimentos no transcurso da aula e orientação quanto à utilização de Tecnologias Assistivas. [...]

Bolsa de interação no ambiente universitário: tem por finalidade oferecer apoio nas atividades realizadas pelos(as) estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas nos diferentes ambientes da universidade. O bolsista de ambiente universitário é responsável, também, quando necessário, por promover a acessibilidade do material de estudo¹⁵.

É importante destacar que todas as atividades realizadas pelos bolsistas, independentemente da modalidade de bolsa, são acompanhadas e orientadas pela coordenação do PAENE, por meio de reuniões mensais ou quinzenais; relatórios de bolsa, entregues mensalmente; e, formações presenciais e no Moodle. Vinculada ao PAENE, a Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante (CAAPE¹⁶) conta com o apoio de pedagogos e/ou técnicos em assuntos educacionais que trabalham com as coordenações dos cursos e com os professores dos alunos com deficiência incluídos, dando suporte e orientação à acessibilidade pedagógica e curricular, em parceria com o NEAI. É necessário ressaltar que cada estudante é acompanhado individualmente, com um plano de acompanhamento pedagógico elaborado conforme suas especificidades.

¹⁵ Grifos do autor. Disponível em: prae.furg.br/35-páginas/246-paene.html. Acesso em: 13 jul. 2024.

¹⁶ O Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante busca promover a qualidade e o aperfeiçoamento das interações entre o ensino e a aprendizagem e faz parte da Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DIDES), cujo objetivo é o de promover o desenvolvimento integral do estudante visando, entre outros fatores, qualificar a permanência dos discentes no ambiente acadêmico e reduzir a evasão escolar. Para isso conta com três coordenações, Coordenação de Desenvolvimento Acadêmico e Formação Ampliada do Estudante (CODAFE), a Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante (CAAPE) e a Coordenação de Ações Afirmativas (CAAF). Disponível em: prae.furg.br/diretoria-de-desenvolvimento-do-estudante/diretoria-de-desenvolvimento-do-estudante-dides.html. Acesso em: 13 jul. 2024.

Atualmente, o PAENE atende 76 alunos, com idades entre 19 e 68 anos, pertencentes a diferentes cursos de graduação, e conta com o apoio de 72 bolsistas. Alguns atendem mais de um estudante, assim como há alunos atendidos por dois ou três bolsistas, dependendo das especificidades de cada um, como pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 - Estudantes atendidos pelo PAENE

CAMPUS	IDADE	GÊNERO	CURSO	BOLSISTA
Rio Grande	19 anos	feminino	Engenharia Mecânica	1
		masculino	Medicina	1
			Sistemas de Informação	2
	20 anos	feminino	Artes Visuais	1
		masculino	Engenharia de Computação	2
			Engenharia Mecânica	1
			Engenharia Naval	1
			Letras - Português	1
			Letras - Português	1
			Medicina	1
			Ciências Biológicas - Bacharelado	0
	21 anos	feminino	Enfermagem	1
			Engenharia Bioquímica	2
			Letras - Português/Espanhol	2
			Pedagogia	1
	22 anos	masculino	Psicologia	1
			Sistemas de Informação	1
	23 anos	feminino	Arquivologia	0
		feminino	Artes Visuais	1
		masculino	História - Bacharelado	2
			Letras - Português/Inglês	1
	24 anos	feminino	Letras - Português/Espanhol	3
		masculino	Arquivologia	1
			feminino	Artes Visuais
		masculino	Engenharia Civil	2
			Física - Licenciatura	1
			Matemática Aplicada	0
		25 anos	masculino	Administração
	Educação Física			2
	feminino		Letras - Português/Francês	0
	masculino		Matemática Aplicada	2
			feminino	Medicina
	26 anos	feminino	Medicina	1
			Oceanologia	2
Biblioteconomia			1	
masculino		Ciências Biológicas - Bacharelado	2	
		Letras - Português/Espanhol	0	
28 anos	feminino	Sistemas de Informação	2	
		Engenharia Química	2	
		Pedagogia	2	
29 anos	masculino	Toxicologia Ambiental	1	
		Biblioteconomia	1	
		Letras - Português/Espanhol	2	

Rio Grande	30 anos	masculino	Biblioteconomia	1
			Engenharia Mecânica Empresarial	1
	31 anos	feminino	Artes Visuais	1
	32 anos	masculino	Engenharia Mecânica	1
		feminino	Letras - Português/Espanhol	1
	33 anos	masculino	Ciências Biológicas - Licenciatura	0
		feminino	Letras - Português	1
	34 anos		Medicina	1
	35 anos		Engenharia da Computação	0
	36 anos	masculino	Administração	1
	42 anos		Geografia - Bacharelado	1
	43 anos	feminino	Ciências Biológicas - Bacharelado	2
	47 anos		Letras - Português/Espanhol	2
	51 anos	masculino	História	2
			Toxicologia Ambiental - Tecnólogo	2
			Sistemas de Informação	2
52 anos				
56 anos	feminino	Letras - Português/Espanhol	1	
57 anos		Pedagogia	0	
61 anos		História	2	
68 anos	masculino	Arqueologia	1	
Santa Vitória do Palmar	19 anos	masculino	Relações Internacionais	0
	20 anos	feminino	Relações Internacionais	1
	20 anos		Relações Internacionais	1
	36 anos		Eventos - Tecnólogo	2
	41 anos		Eventos - Tecnólogo	2
	47 anos	masculino	Comércio Exterior	0
Santo Antônio da Patrulha	25 anos	feminino	Ciências Exatas - Licenciatura	0
	29 anos		Engenharia de Produção	1
São Lourenço do Sul	46 anos	masculino	Agroecologia	1
	47 anos		Agroecologia	1
	52 anos	feminino	Educação do Campo	0
	55 anos		Letras - Português	0

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dos estudantes que integram o PAENE, seis estão cursando a segunda graduação, dez trocaram de curso ao longo dos anos e 18 estão cursando a graduação por um período maior que o tempo de duração previsto para a conclusão. Os dados apresentados no Quadro 4 foram retirados do sistema e não levam em consideração questões específicas de cada estudante.

Ainda em 2009, foi criado o Programa de Ação Inclusiva que instituiu um sistema de bônus na nota final do processo seletivo para candidatos egressos do ensino público, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Substituído, em 2013, pelo Programa de Ações Afirmativas que, além do ingresso de grupos historicamente excluídos, visou a promoção de acessibilidade e inclusão em articulação ao Programa de Desenvolvimento do Estudante.

Em 2021, objetivando rever as políticas e ações da FURG, foi criada a Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidade, que tem trabalhado na

reformulação e criação de novas políticas institucionais capazes de atender às demandas dos alunos pertencentes a grupos minoritários.

Atualmente, a FURG conta com 63 cursos de graduação, 32 de mestrado, 19 de especialização, 14 de residências¹⁷ e 13 de doutorado. Em 2023, contabilizou 8.873 matrículas ativas na graduação¹⁸, sendo 309 estudantes autodeclarados¹⁹ com deficiência, distribuídos nos quatro campi, como demonstro na Tabela 2.

Tabela 2 - Estudantes matriculados em cada campus

CAMPUS	ESTUDANTES MATRICULADOS	ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS	TOTAL
Rio Grande	7.217	286	7.503
Santa Vitória do Palmar	286	10	296
Santo Antônio da Patrulha	328	6	334
São Lourenço do Sul	180	7	187
TOTAL	8.011	309	8.320

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Deste grupo de estudantes autodeclarados com deficiência, foram convidados para participar da pesquisa aqueles que: (1) estavam matriculados em cursos de graduação; (2) evidenciavam estrutura narrativa, estabelecendo uma narrativa com início, meio e fim; (3) tivessem capacidade legal para consentir ou não sua participação na pesquisa; e, (4) não se comunicassem apenas por Libras, pois exigiria a presença de um intérprete e nem sempre há a disponibilidade deste profissional na instituição.

Entretanto, mesmo com esses critérios, o número de possíveis participantes da pesquisa ainda era elevado, totalizando 271 estudantes com deficiência. Além disso, o critério 2 era mais difícil de ser identificado, pois nem todos os alunos com deficiência incluídos na universidade têm o mesmo acompanhamento pedagógico que os integrantes do PAENE²⁰. Diante disso, elenquei como critério 5, ser participante do

¹⁷ Disponível em: furg.br/a-furg/apresentacao. Acesso em: 13 jul. 2024.

¹⁸ Considerando a metodologia de pesquisa adotada nesta tese, optei por trabalhar apenas com estudantes dos cursos de graduação presenciais. Portanto, os dados aqui apresentados são referentes ao número de alunos matriculados nestes cursos.

¹⁹ Essa declaração é realizada de duas formas, em caso de ingresso por cota ou mediante a entrega de laudo médico à coordenação de curso, ou à coordenação do PAENE, pois a universidade ainda não dispõe de procedimentos de autodeclaração durante a matrícula.

²⁰ O processo de inclusão e acompanhamento dos estudantes incluídos na FURG são de competência do PAENE apenas quando aceitam participar do Programa. E, quando não aceitam, fica a cargo das

PAENE e, a partir daí, consegui atender aos critérios elencados anteriormente e reduzir o número de possíveis participantes para 76.

Para isso, primeiramente, entrei em contato com a minha chefia imediata por WhatsApp²¹, já que a pesquisa foi realizada na universidade em que trabalho, a pró-reitora de assuntos estudantis que, dentre as várias atribuições, é responsável pelo PAENE. Na mensagem, expliquei brevemente a pesquisa (temática, objetivos e metodologia) e solicitei autorização para realizá-la na universidade.

Após receber a resposta afirmativa, encaminhei um e-mail²² à pró-reitoria requerendo permissão para a produção de dados com os estudantes de graduação autodeclarados com deficiência, assim como o apoio das coordenações do PAENE e o acesso aos dados dos alunos com deficiência presentes no sistema institucional. Em seguida, solicitei uma carta de anuência para formalizar a autorização para a realização da pesquisa e para o processo de submissão do projeto ao Comitê de Ética da Unisinos²³.

Com o apoio das coordenações do PAENE, busquei identificar potenciais participantes da pesquisa, a partir dos cinco critérios mencionados anteriormente. Em seguida, enviei um e-mail com uma carta-convite²⁴, elaborada no Google Forms, para cada um, apresentando a pesquisa e convidando-os a participarem. Ao final do documento, disponibilizei um espaço onde o estudante poderia aceitar ou recusar o convite para participar da pesquisa, selecionando a opção e clicando em “enviar resposta”.

Convidei 76 estudantes, matriculados nos quatro campi, que atendiam aos requisitos para a participação da pesquisa. Destes, 11 aceitaram participar, três não aceitaram e 62 não responderam. Somente estudantes dos campi de Rio Grande e Santa Vitória do Palmar aceitaram participar.

unidades acadêmicas, que nem sempre conseguem acompanhá-los, pois sequer têm pessoal com formação pedagógica em seu quadro de servidores. Por isso, nem sempre a universidade consegue identificar quais estudantes com deficiência evidenciam ou não estrutura narrativa.

²¹ A solicitação ocorreu por WhatsApp devido à maior facilidade na comunicação com a pró-reitora, pois os e-mails são respondidos e/ou encaminhados pela secretária da pró-reitoria, dificultando a comunicação.

²² Disponível no Apêndice A.

²³ Com a Carta de Anuência, dei início ao processo de submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Unisinos. Realizei a primeira submissão em junho de 2023, em que foi solicitado que melhor detalhasse os possíveis riscos e cuidados com o participante da pesquisa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em novembro do mesmo ano, fiz a segunda e última submissão, recebendo a aprovação para a execução do projeto, sob o número 6.666.247.

²⁴ Disponível no Apêndice B.

Pensando em atender às especificidades dos estudantes que foram convidados a participar da pesquisa, optei por elaborar o convite no Google Forms. A primeira parte do convite era destinada a explicá-la brevemente (título, objetivos e direitos do participante) e para perguntar se ele tinha ou não interesse em participar. Quando respondia “não”, o formulário era finalizado; mas, ao responder “sim”, a segunda seção de perguntas era disponibilizada.

A partir daí, pretendia atender às especificidades do participante da pesquisa no momento do agendamento e da realização da entrevista. Para isso, perguntei sobre o melhor turno e o meio de comunicação preferido para realizarmos o agendamento — e-mail ou WhatsApp —, além de disponibilizar um espaço para que acrescentasse informações relevantes visando garantirmos a acessibilidade no momento da entrevista, no local mais adequado à sua realização.

O convite foi enviado no início do mês de agosto, porém, poucos estudantes responderam ao formulário. Diante disso, reenviei o e-mail com o convite no final do mesmo mês e, depois, na segunda quinzena do mês de setembro. Solicitei também o auxílio das coordenações do PAENE, de todos os campi, na divulgação da pesquisa. Algumas coordenações repassaram os convites nos grupos de WhatsApp — utilizado na comunicação com os estudantes com deficiência participantes do PAENE e dos bolsistas que os acompanham — e pelo e-mail institucional do Programa. A lista com os participantes da pesquisa foi finalizada no início do mês de outubro e apenas 14 estudantes responderam à carta-convite. Sendo que, destes, somente 11 aceitaram participar da pesquisa, como demonstro no Quadro 5.

Quadro 5 - Perfil dos estudantes com deficiência participantes da pesquisa

ESTUDANTE ²⁵	CAMPUS	IDADE	CURSO	SEMESTRE	BOLSISTA
E01	Rio Grande	21 anos	Bacharelado em Engenharia Bioquímica	3º	sim
E02		23 anos	Bacharelado em Biblioteconomia	8º	
E03		25 anos	Bacharelado em Administração	4º	
E04		26 anos	Bacharelado em Ciências Biológicas	3º	
E05		30 anos	Bacharelado em Biblioteconomia	7º	

²⁵ Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, criei códigos para a identificação de cada um, utilizando a letra E — referente a estudante — somado a um número, conforme descreverei ao longo do texto.

E06	Rio Grande	36 anos	Bacharelado em Administração	5º	sim
E07		57 anos	Licenciatura em Pedagogia	6º	
E08	Santa Vitória do Palmar	19 anos	Bacharelado em Relações Internacionais	2º	não
E09		20 anos	Bacharelado em Relações Internacionais	4º	sim
E10		41 anos	Tecnólogo em Eventos	5º	
E11		47 anos	Bacharelado em Comércio Exterior	1º	não

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dos estudantes que aceitaram participar da pesquisa, como demonstrei no Quadro 5, sete pertenciam ao campus Rio Grande e estavam matriculados nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Administração, Biblioteconomia, Ciências Biológicas e Engenharia Bioquímica. Os outros quatro eram do campus Santa Vitória do Palmar e estavam matriculados nos cursos de Tecnólogo em Eventos e Bacharelado em Comércio Exterior e Relações Internacionais.

Eles cursavam a primeira graduação, do primeiro ao oitavo semestre — exceto o E05, formado em Arquivologia —, com idades entre 19 e 57 anos. Destes, nove contavam com o apoio de algum bolsista. Os dois estudantes com deficiência sem apoio de bolsista, optaram apenas pelo acompanhamento da coordenação do PAENE.

A produção de dados foi realizada em novembro de 2023, os agendamentos foram feitos na primeira quinzena e as entrevistas-narrativas, na segunda quinzena do mesmo mês. Para agendá-las, elaborei um pequeno texto relembrando os participantes sobre a pesquisa e perguntando se ainda havia interesse em participar. Em seguida, lhes enviei uma grade com dias e horários disponíveis para a realização da entrevista e solicitei a cada estudante que escolhesse o que fosse mais adequado às suas necessidades.

Após confirmados o dia, o horário e o local para a realização da entrevista, solicitei a cada participante que levasse o caderno de aula da disciplina que mais se identificava para que pudéssemos conversar. Os locais escolhidos para a realização das entrevistas seguiram as indicações de acessibilidade indicadas pelos estudantes no Google Forms: sem escadas, com pouco ou nenhum barulho e espaçoso — no campus Rio Grande, uma sala de atendimento na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

e no Centro de Convivência Estudantil; e, no campus Santa Vitória do Palmar, na sala de acompanhamento pedagógico no prédio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

As entrevistas-narrativas foram organizadas em quatro fases, conforme propõem Jovchelivitch e Bauer (2015): iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva. A entrevista-narrativa, como método de geração de dados, segundo as autoras, é pensada a partir da ideia de que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de narrativa” (Jovchelivitch; Bauer, 2015, p. 91). O narrar-se está presente ou se faz presente de diversas maneiras, não apenas na fala, mas na forma de “contação de histórias” dos mais variados estilos, que estão presentes em diversos lugares, neste caso, na universidade.

A entrevista-narrativa busca estimular o sujeito participante a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida, para isso, utiliza-se uma “pergunta gerativa de narrativa” sobre a investigação em questão (Flick, 2008; Jovchelivitch; Bauer, 2015). Nesse tipo de entrevista, há a possibilidade de fornecer detalhes de uma dada história, por isso, “a orientação principal é oferecer aos entrevistados um espaço para que contem suas histórias [...]” (Flick, 2008, p. 170) e, ao final da entrevista, o pesquisador possa realizar as intervenções (estruturadas) necessárias (Flick, 2008). A não interrupção do relato busca garantir que o enredo elaborado pelo entrevistado, para atender à solicitação do entrevistador, seja desenvolvido espontaneamente (Ravagnoli, 2018).

As entrevistas-narrativas são “mais sensíveis e suscetíveis aos pontos de vista dos entrevistados do que outras entrevistas nas quais os tópicos concretos e o modo como devem ser tratados são demasiadamente pré-estruturados pelas perguntas” (Flick, 2008, p. 177). Por isso, a “pergunta gerativa de narrativa” (Flick, 2008, p. 165) e as intervenções realizadas pelo pesquisador devem ser elaboradas com o propósito de ligar o objeto de investigação aos objetivos da pesquisa.

Antes de realizar as entrevistas e com o propósito de estruturá-las, fiz entrevistas-teste com três estudantes. Diante disso, e considerando as quatro fases da entrevista narrativa de Jovchelivitch e Bauer (2015), organizei-as conforme explicito no Quadro 6.

Quadro 6 - Organização das entrevistas-narrativas

INICIAÇÃO
<p>Antes de cada entrevista, recepcionei o estudante lhe dando boas-vindas e me apresentando, contando quem eu sou e falando um pouco sobre o meu trabalho na FURG, para deixar o ambiente mais descontraído e o estudante mais à vontade. Na sequência, apresentei os detalhes da pesquisa: temática, objetivos, funcionamento da entrevista, uso de gravador de voz e o TCLE²⁶, lido integralmente com cada um dos participantes e, depois, assinado. Durante as entrevistas, deixei-os confortáveis e livres para se expressarem, a partir de um roteiro prévio de questionamentos, elaborados a partir da minha pergunta de pesquisa: <i>como estudantes universitários com deficiência se narram na experiência com o aprender?</i></p> <p>No primeiro momento, fiz perguntas estruturadas para a identificação dos participantes — nome completo, idade, deficiência, curso e semestre que está matriculado — e, a seguir, indaguei sobre o curso: por que escolheu esse curso? Se identifica com ele? Por quê?</p> <p>Num segundo momento, perguntei se havia trazido o caderno solicitado durante o agendamento da entrevista para conversarmos, e pedi que o pegasse. A partir daí, deixei que o estudante me apresentasse os registros da disciplina a seu modo e, conforme folheava o caderno, comentava sobre a disciplina e o que havia registrado. Então, pedi que me contasse qual a atividade que mais gostara de realizar na disciplina durante o semestre e, em seguida, fiz a pergunta proposta, como um disparador de narrativa: como você fez essa atividade?</p>
NARRAÇÃO CENTRAL
<p>Durante a narração dos alunos, fiquei atenta e não os interrompi, apenas os motivei com gestos que assentiam que eu estava compreendendo o que era narrado.</p>
FASE DE PERGUNTAS
<p>A partir do relato de cada estudante, fui fazendo perguntas “<i>iminentes</i> (que emergem do relato do entrevistado)” (Ravagnoli, 2018), que os fizessem avançar e aprofundar em suas narrativas, como: “você mencionou que...”; “fale mais sobre isso...”; “não entendi o que quis dizer...”; “pode me explicar melhor?”. Nesta fase, Jovchelivitch e Bauer (2015) orientam que não se faça perguntas de cunho opinativo, atitudinal ou causal, ou perguntas que levem o entrevistado a justificar ou racionalizar o assunto tratado.</p>
FALA CONCLUSIVA
<p>Nesta última fase, desliguei o gravador e me encaminhei para o final da entrevista, perguntando se havia algo a mais que o entrevistado quisesse falar e agradecendo sua participação. Este momento de conversa informal foi necessário para elucidar informações, já que o aluno poderia se sentir mais confortável para falar com a ausência do gravador de voz.</p> <p>Mesmo assim, fiz poucas notas de campo — para registrar informações relevantes apontadas pelos entrevistados —, pois a maioria dos estudantes se sentiu confortável para fazer suas narrativas, mesmo com o gravador ligado.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O uso do caderno de aula como condutor inicial da conversa foi importante, mas não suficiente. Dependendo do curso e do semestre em que o aluno estava matriculado, ele utilizava mais o Ambiente Virtual de Aprendizagem e os laboratórios para a realização das atividades. Portanto, nem tudo tinha registro no caderno e o

²⁶ Disponível no Apêndice C.

estudante apenas narrou a atividade que mais tinha gostado de realizar na disciplina elencada por ele, durante o semestre, e como a fez.

As entrevistas duraram, em média, 20 minutos, com gravação de oito a 12 minutos. Apenas duas entrevistas tiveram duração de uma hora, com gravação de 50 minutos, aproximadamente.

Optei por pedir aos estudantes que escolhessem a disciplina que mais se identificavam para utilizar na entrevista por acreditar que nela haveria maior chance de terem experienciado a atividade a ser narrada. No entanto, quando perguntei sobre as atividades realizadas ao longo do semestre e qual havia gostado mais, três estudantes relataram que as aulas da disciplina escolhida foram expositivas e que ainda não tinham realizado nenhuma atividade, sendo necessário eu pedir que me falassem sobre outra disciplina cursada durante o semestre com a qual também se identificassem e realizaram alguma atividade.

Durante as entrevistas-narrativas enfrentei algumas dificuldades, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 - Dificuldades encontradas na execução das entrevistas-narrativas

RESISTÊNCIA EM PARTICIPAR DA PESQUISA
Mesmo tendo aceitado participar por vontade própria, o E07 demonstrou, no início da entrevista-narrativa, estar desconfortável. Então, expliquei novamente que sua participação era voluntária e que, se preferisse, não precisávamos continuar. Ao retomar que o poder de decisão era seu e apenas a sua narrativa importava para a pesquisa, o aluno se sentiu mais confortável e decidiu continuar a participar. Surpreendentemente, a entrevista durou uma hora, aproximadamente, na qual fiz poucas perguntas <i>imanes</i> . Verifiquei que, neste caso, duas ações metodológicas foram importantes: o esclarecimento sobre a pesquisa e o TCLE, e a escuta atenta da pesquisadora.
NARRATIVAS SUCINTAS
O E02 e o E05 evidenciaram maior dificuldade para narrarem suas experiências, fazendo-as sucintamente. Diante disso, foi necessário que eu fizesse algumas perguntas <i>imanes</i> para estimulá-los a se aprofundarem em suas experiências e, assim, as narrar. Após algumas intervenções minhas, o E04 conseguiu elaborar suas narrativas de modo mais aprofundado.
PREOCUPAÇÃO COM A ELABORAÇÃO DAS RESPOSTAS
No início das entrevistas, alguns alunos demonstraram dificuldade em elaborar suas narrativas, pois estavam preocupados em dar a “resposta certa”. Assim que percebi, expliquei que só queria que me contassem (como quisessem) sobre a forma que a atividade fora realizada. Outros ainda tiveram dificuldade em narrar suas experiências, sendo necessário eu fazer perguntas <i>imanes</i> para estimulá-los. Ainda assim, alguns não conseguiram se desvincular da necessidade de dar a “resposta certa”, não conseguindo se aprofundar em suas narrativas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Entretanto, mesmo com algumas dificuldades, várias narrativas ultrapassaram a descrição da atividade. Em alguns momentos, os estudantes trouxeram elementos externos à experiência acadêmica, de sua vida cotidiana, para narrarem a atividade realizada.

Ao final de cada dia de entrevistas-narrativas, fiz a transcrição dos áudios, com o auxílio do software Reshape, e organizei os dados em duas pastas no OneDrive: em uma, armazenei os áudios das entrevistas e, em outra, as transcrições. Em cada pasta, coloquei o nome completo do entrevistado e um arquivo em formatos MP3 e Word. As transcrições foram organizadas individualmente no Word, com a identificação de cada participante (nome completo, idade, deficiência, curso e semestre que estava matriculado) e transcrição integral da narrativa.

Efetuada e organizadas as transcrições, o próximo passo foi a leitura atenta de cada narrativa, buscando isolar, agrupar e relacionar os elementos que se apresentavam em cada experiência narrada. Nesta forma de olhar as narrativas, busquei conhecer como os estudantes com deficiência se narram na experiência com o aprender na universidade, problematizando como são estabelecidas essas experiências e os efeitos que elas produzem, a partir do que está dito e das relações e tensões que estabelecem.

Há várias formas de interpretar as narrativas, conforme a perspectiva teórica escolhida. Nesta pesquisa, o conceito de *experiência articulada*, elaborado a partir do conceito de experiência radical (Pagni, 2019; 2021; 2023) e do conceito de articulação, apontado por Enzweiler (2022), funciona como “ferramenta” central no trabalho com as narrativas.

Segundo Foucault (2021, p. 71),

uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico, que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou.

É importante colocarmos os conceitos em operação como ferramentas para podermos observar, analisar e problematizar “o que é dito e o que é feito no plano das práticas sociais” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 951). Deste modo, utilizo os conceitos *experiência* e *articulação* em conjunto para pensar em uma única ferramenta conceitual, a *experiência articulada*.

Enzweiler (2022, p. 72), a partir de Hall, trabalha com o conceito de articulação como um “operador metodológico que possibilita a compreensão das correlações entre diferentes domínios, sejam eles estruturais/institucionais, sejam eles de ordem subjetiva”. Para a autora, “a operação metodológica com a ferramenta da articulação mostra-se direcionada às relações entre a estrutura e a prática, ao contrário de uma possibilidade analítica determinista ou de causalidade (causa-efeito)” (Enzweiler, 2022, p. 68).

A articulação possibilita compreender o “domínio da experiência” e os modos de vida dos sujeitos (Enzweiler, 2022). Desta forma, o uso do conceito de articulação em conjunto com a experiência se mostra potente para estabelecer relações entre inclusão, deficiência e aprender.

Para isso, tomo a experiência como *acontecimento* que faz com que o sujeito transforme a si e o seu modo de ser, resultando em formas distintas para a condução de suas vidas, num ato de pensar sobre si (Pagni, 2011). A experiência, “histórica e culturalmente contingente” (Larrosa, 2011b, p. 9), ocorre por meio de narrativas fabricadas e compartilhadas entre gerações, que definem as verdades sobre o sujeito, e de práticas que regulam os comportamentos e produzem modos de ser. É um modo de subjetivação, estabelecido na relação dessas narrativas e dessas práticas com os sujeitos e da relação deles consigo mesmos a partir da relação estabelecida com essas narrativas e práticas.

Pagni (2011, p. 134) define a experiência como “um ato de pensar-se que implica, eticamente, em transformar a si próprio”. Desta maneira, a experiência, ainda que seja única a cada sujeito, está atravessada por narrativas e práticas sociais que demarcam um tempo, compreendida por Foucault (2014, p. 13) como “um exercício de si no pensamento”. A experiência radical é como o sujeito com deficiência se relaciona consigo, com a diferença e com os afetos e modos de ser e viver provocados por ela (Pagni, 2019; 2021; 2023).

Visando a continuidade da pesquisa, após a defesa do projeto de tese, dediquei-me à releitura e ao estudo dos referenciais bibliográficos já utilizados por mim e os indicados pela banca. Em seguida, retornei às transcrições, relendo-as e observando quais elementos poderiam ser extraídos.

Para isso, busquei por narrativas nas quais o estudante se convocava, a partir do uso dos pronomes pessoais “eu” ou “nós”. A intenção foi empreender uma analítica

reflexiva sobre as suas experiências em relação ao seu aprender na universidade. Então, após extrair alguns excertos, comecei a organizá-los a partir de suas recorrências em tabelas no Word. Contudo, ao realizar este movimento, percebi que se desenhavam duas categorias analíticas, sendo uma delas já sinalizada em minha banca de qualificação: (1) experiência pela lógica explicadora; e, (2) emancipação e aprender.

A primeira categoria me conduziu a pensar na *lógica explicadora* presente nas narrativas dos estudantes, geralmente com o aluno se narrando na experiência por intermédio da explicação, do passo a passo da realização da atividade, com um viés ainda muito conteudista e centrado na figura do professor. A partir disso, problematizei e tensionei quanto essa relação, que ocorre pela lógica explicadora, pode: garantir o aprender; produzir a emancipação; e fazer com que o processo de estar na universidade se constitua como uma experiência transformadora.

Enquanto a segunda categoria me direcionou a olhar para a *radicalidade da experiência*, analisando como o estudante, a partir da sua deficiência, se relaciona com o aprender — enquanto criação de algo novo, de outro saber — e quais estratégias são produzidas nesta relação.

Mesmo com os arquivos de categorização, durante a análise, foi necessário recorrer às transcrições completas para que a compreensão da experiência de cada estudante não se perdesse pela sua fragmentação. O amadurecimento teórico e o contato constante com as narrativas possibilitaram que as análises se tornassem produtivas mesmo com o tempo reduzido para a finalização da pesquisa.

A partir dessa compreensão sobre os caminhos metodológicos, no próximo capítulo, discutirei a inclusão a partir das experiências de in/exclusão garantidas pelas políticas de inclusão na universidade e quais narrativas sobre si são produzidas sobre os estudantes entrevistados que nos possibilitam vê-los olharem para si a partir de outros olhares.

PARTE II - O QUADRO DA INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA

4 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo divide-se em três seções.

Na primeira, apresento elementos para discutir como a inclusão tornou-se um imperativo social, que ultrapassa as instituições de educação e se insere no tecido social. Para isso, me distancio de uma posição binária para pensar a inclusão pela lógica da in/exclusão e sua influência nas relações estabelecidas no contexto universitário.

Na segunda seção, analiso a inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior, considerando os caminhos percorridos desde os movimentos sociais às políticas de inclusão e os mecanismos de Estado engendrados nessas políticas. O objetivo é tensionar o contexto universitário nacional no qual esses alunos são incluídos e qual o impacto desta inclusão, tomando como base os dados do censo da educação superior, para compreender em qual contexto ocorrem as suas experiências.

Por fim, na terceira seção, exponho as narrativas de alguns estudantes para *problematizar a inclusão do estudante com deficiência na universidade*, respondendo ao primeiro objetivo específico de pesquisa.

4.1 A INCLUSÃO PELAS LENTES DA IN/EXCLUSÃO

Quando o superintendente do serviço de psiquiatria da Fundação Educacional de Assistência Psiquiátrica, Ronaldo Simões Coelho, pisou no terreno do Hospital de Neuropsiquiatria Infantil, localizado no município de Oliveira, no oeste do Estado, tomou um susto. Logo ao chegar ao hospital do Estado, em 1971, avistou um menino “crucificado”. Apesar do sol inclemente, o garoto, que aparentava idade inferior a dez anos, estava deitado no chão, com os braços abertos e amarrados e o rosto queimado pela exposição ao calor de quase trinta graus. Voltou-se para a freira responsável pelo setor, esperando alguma explicação.

— Por que esse menino está amarrado nesse solão?

— Se soltar, ele arranca os olhos das outras crianças. Tem mania — respondeu a mulher, com naturalidade.

— E quantos olhos ele já arrancou?

— Nenhum — disse a religiosa (Arbex, 2019, p. 76).

A epígrafe que introduz esta seção foi retirada do livro *Holocausto brasileiro*, escrito pela jornalista Daniela Arbex (2019). Tal obra foi construída a partir de depoimentos de antigos pacientes e funcionários do extinto Hospital Psiquiátrico Colônia, localizado em Minas Gerais, sobre o cotidiano vivido por eles.

É um livro de difícil leitura, porque apresenta em detalhes o processo de exclusão, reclusão e morte de quem era considerado indesejável: pessoas com deficiência, alcoólicos, pessoas sem documentação ou família, homossexuais, mães solteiras, pacientes em acompanhamento psiquiátrico, entre outros.

A instituição funcionou de 1903 a 1980 e, durante este tempo, foi o reflexo do descaso do Estado e da crueldade humana em relação aos considerados anormais. Fatos que culminaram na morte de aproximadamente 60 mil pacientes.

Como podemos observar, a inclusão não é uma preocupação que sempre existiu, mesmo assim se constituiu como algo inquestionável, um imperativo consolidado do nosso tempo. É necessário problematizar essa questão porque a inclusão não é um dado, algo que sempre esteve aí e tomá-la como um imperativo “deriva do entendimento de que ela é algo natural [...] e que, uma vez perdida — por obra de certos arranjos sociais e principalmente econômicos, deve ser agora resgatada” (Veiga-Neto, 2008, p. 21).

Por ser uma invenção, a inclusão teve como condições de possibilidade para sua emergência uma série de acontecimentos. Lopes e Rech (2013) compreendem alguns deles a partir dos deslocamentos históricos das palavras *exclusão* e *inclusão*, com base no trabalho desenvolvido por Foucault (2013).

Segundo as autoras, ao fazer uma análise histórica, Foucault (2013) percebe ênfases diferenciadas das práticas de exclusão e inclusão em distintos momentos históricos, verificando um investimento do Estado “na recuperação dos *indivíduos a corrigir*” (Lopes; Rech, 2013, p. 211), a partir do século XIX. Ao invés de serem excluídos, retirados do convívio social e tratados como incorrigíveis, os indesejáveis que ficavam em instituições, como o Hospital Colônia, passaram a serem vistos como “alguém a *recuperar*, [...] merecedor de investimento do Estado” (Lopes; Rech, 2013, p. 211).

Resumidamente, até o século XV, eram comuns as práticas de exclusão por meio do extermínio daqueles que demandavam algum tipo de preocupação da monarquia. No final do século XV, com a intervenção da igreja, eles passaram a serem vistos como criaturas de Deus — portanto, merecedoras da vida — e deixaram de estar na ordem da exclusão (extermínio) para comporem a ordem da segregação, separados dos demais para que não se tornassem uma ameaça.

A partir do século XVII, com o início das condições de emergência de uma razão de Estado, iniciou-se uma preocupação política com o que acontecia com a população. Diante disso, o Estado criou estratégias de controle que tinham como foco os corpos dos sujeitos, denominadas de “práticas disciplinares”²⁷ (Veiga- Neto, 2007).

Com o estabelecimento dessas práticas “o corpo dos indivíduos passa a ser vigiado, educado, explicado e classificado [...]. Quanto mais o poder disciplinar individualiza, tomando uma norma preestabelecida como referência, mais eficiente ele se torna” (Lopes; Fabris, 2013a, p. 42). Para isso, o Estado criou instituições capazes de vigiar, controlar e educar os corpos — prisões, hospitais psiquiátricos, escolas, entre outras. Naquele período, houve uma exclusão por meio da reclusão, na qual se abandonou o completo isolamento para uma reeducação social (Lopes; Fabris, 2013a).

No final do século XX e início do século XXI, houve um investimento do Estado para que todos fossem convocados a participarem do jogo do neoliberalismo. Para isso, utilizaram políticas públicas de assistência e inclusão social, gerando uma “reinscrição e uma ressignificação das práticas de exclusão e de reclusão na lógica dominante da inclusão” (Lopes; Fabris, 2013a, p. 55).

Desta forma, não houve uma ruptura histórica das práticas de exclusão, apenas foi estabelecida uma forma prática e econômica de cuidado e gestão da população. A exclusão como condição de cerceamento social e vida ignorada pelo Estado foi sendo esmaecida e, em seu lugar, foi colocada a expressão, já banalizada, da “não participação” — quando um grupo, seja identitário, social ou econômico, não participa de quaisquer situações sociais.

Castel (2013, p. 25, grifos meus) faz um alerta sobre o uso repetitivo e trivializado dessa expressão:

[...] rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste, nem de onde provém [...] *de tanto repetir a ladainha da ausência, oculta-se a necessidade de analisar positivamente no que consiste a ausência*. Isso por uma razão de fundo: *os traços constitutivos essenciais das situações de exclusão não se encontram nas situações em si mesmas*.

²⁷ Conforme Veiga-Neto (2007, p. 65), tais práticas “tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante”.

O uso indiscriminado da palavra *exclusão* enfraqueceu seu significado histórico. Por esse motivo, Castel (2013) sugere cautela quanto ao seu uso, para não correremos o risco de ela não mais traduzir os embates e as desigualdades sociais e econômicas do nosso tempo, “marcado pela superficialidade, pelo presencialismo, pelo assistencialismo e pela folclorização das diferenças” (Lopes; Lockmann; Hattge, 2010, n.p). Como a palavra por si só não representa seu significado, cabe a nós contextualizá-la, pois, como outras palavras, a exclusão só passa a ter sentido quando aplicada num contexto e período histórico.

Os excluídos de hoje já não são os mesmos do período de funcionamento do Hospital Colônia e a responsabilidade e relevância deles para o Estado também se modificaram com o tempo. “Dito de outro modo, [antes] quem não era contabilizado pelas estatísticas ou, mesmo se contabilizado, [acabava sendo] marginalizado dos processos sociais” (Provin, 2011, p. 84).

Portanto, quando surgiu o termo *inclusão*, no final dos anos 90 e início dos anos 2000, foram nele “implicadas formas mais sutis e politicamente corretas de exclusão” (Lopes; Rech, 2013, p. 211). Logo, as práticas de exclusão não terminaram, elas apenas se deslocaram para a lógica da inclusão, conforme apontam Lopes e Rech (2013, p. 212):

[...] diferentemente da exclusão que representava o sentido da morte do indivíduo, a exclusão que se desenha nos séculos XX e XXI se materializa na fragilização moral desse, pois o indivíduo mantido no grupo é submetido constantemente às técnicas de normalização — tanto no sentido estatístico do termo, ou seja, referente à normalidade populacional, quanto no sentido de correção do indivíduo.

Assim sendo, a inclusão é compreendida como um imperativo devido aos valores que se reveste, elaborados sobre uma aparente oposição à exclusão, constituindo-se como algo inquestionável, como uma verdade que se impõe e produz efeitos em nossos modos de ser e agir (Lockmann, 2016). Estabelece-se como um dogma contemporâneo, fomentado pelo Estado, que as pessoas evitam contestar ou negar.

Segundo Lopes e Rech (2013, p. 212-213), a

[...] inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar. Sem mais discutir a pertinência ou não da inclusão, o Estado cria condições de materialização de

ações reconhecidas como inclusivas, visando garantir a participação de todos em distintos espaços.

Assim, a inclusão passa a ser entendida como boa para todos e faz com que as práticas de governo²⁸ da população sejam centradas em ações que capturem as pessoas que estão fora do convívio social e as tragam para dentro. Desta forma, torna-se “um princípio regulador que incide em nossas vidas, pautando nossas maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos os outros” (Lockmann, 2016, p. 19).

Segundo Menezes (2017, p. 102), no contexto atual, a inclusão pode ser compreendida como um princípio de organização do Estado que “opera a mobilidade de todos os sujeitos em busca de uma autogestão mais produtiva e politicamente mais econômica”. Deste modo, a “inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia” (Lopes, 2009b, p. 167). É uma invenção discursiva forjada por diferentes campos do saber — como a Psicologia e a Medicina — e por lutas de direito à participação social e ao acesso a serviços públicos essenciais — como saúde e educação — a um público historicamente discriminado (Vieira-Machado, 2019).

Conforme Lopes (2009b, p. 167),

o provimento, por parte do Estado, das condições de saúde e de educação, bem como o provimento das condições de consumo, não estão na contramão das políticas de mercado. Tais provimentos funcionam como condições de possibilidade para o estabelecimento, geração e sustentabilidade do mercado. Se cabe ao Estado prover condições mínimas de vida [...], cabe ao mercado lançar produtos acessíveis para todos. Condições de vida e de consumo associam-se hoje de forma indissolúvel e estão cada vez mais sob a tutela do Estado.

Nesta lógica de Estado, cada vez mais onipresente e articulada às relações de mercado, há um investimento em políticas públicas que asseguram a participação e garantem o acesso de todos os sujeitos. Uma vez que os manter em um mesmo lugar e sob as mesmas regras reduzem gastos com instituições especializadas, facilita o controle da população e maximiza a produção de capital.

Para Lockmann (2020, p. 70),

²⁸ Práticas de governo são um conjunto de ações que visam a conduzir ou estruturar as condutas dos sujeitos. Este conceito será discutido na próxima seção.

isso significa dizer que a inclusão não opera apenas na ordem do acolhimento e da benevolência ao outro, assim como também não se constitui somente como resultado de lutas e movimentos em prol da garantia de direitos sociais, educacionais, de saúde, de assistência e de empregabilidade dos diferentes sujeitos. Além disso, ou junto a isso, tais políticas de inclusão pretendem governar todos os grupos da população e no caso da sociedade brasileira, inclui-las nas redes de consumo, garantindo espaços de participação no mercado, para que possam contribuir minimamente para o funcionamento do jogo econômico. Assim, afastando-se da atmosfera benevolente que ronda o campo da inclusão, pode-se compreender que estar incluído era condição *sine qua non* para tornar-se alvo das estratégias de condução da população.

Na lógica de incluir todos, o Governo Federal criou programas de assistência social com a distribuição de bolsas pecuniárias, para minimizar os efeitos gerados pelas condições de vida precárias, ao mesmo tempo que inseriu os sujeitos na rede de consumo, gerando distintos *gradientes*²⁹ de participação (Lopes; Fabris, 2013a). Na busca pela ampliação de acesso à inclusão, formaram-se diferentes níveis de incluídos, dificultando a identificação dos excluídos.

Como destacado por Lopes (2009b, p. 155), “[...] todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação [...]. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar”. Isto é, qualquer sujeito pode estar, simultaneamente, incluído ou excluído, de determinados espaços, práticas e políticas. E “entender como passamos de uma sociedade excludente para uma sociedade includente é uma necessidade, pois não significa que a inclusão esteja assegurada” (Lopes; Fabris, 2013a, p. 105). Significa apenas que os incluídos estão integrados na sociedade em “diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão” (Lopes; Lockmann; Hattge, 2010, n.p).

Deste modo, tratar a inclusão dissociada da exclusão é uma abordagem reducionista que banaliza o uso desses termos, enfraquecendo sua força política. Motivo pelo qual, Lopes (2009b, p. 157) propõe desconstruir o binarismo inclusão e exclusão, como se fossem forças opostas e sem relação, para problematizar as formas pelas quais ambas se entrelaçam numa relação de coexistência, como “composições de um mesmo jogo”.

²⁹ Lopes e Fabris (2013a, p. 57) desenvolvem a ideia de gradientes de inclusão a partir das zonas de posição de sujeitos (Castel, 2015): “zona de integração, caracterizada pela presença do trabalho estável e forte inserção relacional; zona de vulnerabilidade, caracterizada pelo trabalho precário e fragilidade dos apoios relacionais; zona de marginalidade, caracterizada pelo duplo processo de desligamento, ou seja, pela ausência de trabalho e pelo isolamento relacional [...]; e zona de assistência, caracterizada pela completa vulnerabilidade, por sentimentos de tolerância e, muitas vezes, da caridade”. Em cada zona, há gradientes de inclusão onde todos são incluídos e ocupam posições variadas, que podem modificar conforme a participação social de cada sujeito e das políticas e programas assistenciais que dão cobertura a grupos específicos (Lopes; Fabris, 2013a, p. 57).

Para isso, Lopes e Fabris (2013a, p. 74) utilizam o conceito de in/exclusão como um operador que possibilita analisar práticas sociais de inclusão e exclusão, “para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes”. Conforme as autoras, “in/excluídos passa a ser um conceito que abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa” (Lopes; Fabris, 2013, p. 74).

Neste contexto, não há divisão entre inclusão e exclusão, estes não são processos fixos, pois, ora o sujeito está incluído, ora não. “É impossível traçar fronteiras nítidas entre essas zonas”, afirma Castel (2011, p. 27).

Atualmente, com as políticas públicas de assistência social, aqueles que eram marginalizados e não possuíam possibilidade de serem incluídos, passaram a incluir algum nível do *gradiente* social. Portanto, diante da complexidade que envolve essa lógica, “podemos dizer que a in/exclusão é um desafio constante, não tendo um ponto de chegada. [...] é sempre um movimento” (Provin, 2011, p. 98), pois está no nível da subjetividade e das relações estabelecidas. Esses conceitos não são opostos, mas relacionais, sendo um “[...] a própria razão para a existência do outro” (Lopes; Lockmann; Hattge, 2010, n.p).

A inclusão, enquanto imperativo social, “torna-se um princípio regular que incide em nossas vidas, pautando nossas maneiras de nos conduzirmos e conduzirmos aos outros” (Lockmann, 2016, p. 19). Nesta perspectiva, a ênfase na promoção da inclusão recai sobre os sujeitos interpelados a se sujeitarem na relação com o outro e com seus saberes sobre o outro e na relação consigo mesmo.

No final da década de 90, ao mesmo tempo em que se tornou um imperativo social — com a mobilização de grupos sociais que passaram a exigir do Estado a criação de políticas e ações que atendessem às necessidades das minorias —, a inclusão se transformou em um imperativo de Estado a ser imposto a todas as instituições que, sem escolha, o assumiram.

Neste contexto, a universidade, como outras instituições educacionais, assumiu o discurso da inclusão a partir do princípio da educação para todos. Este princípio é colocado em operação como estratégia educacional, que pretende integrar todos em um mesmo espaço físico, ainda que sejam discriminados relacionalmente.

Como estratégia educacional, a inclusão é entendida como o empreendimento de esforços normativos que buscam aproximar sujeitos diferentes, objetivando investir em capital humano, uma das formas criadas pelo Estado, em parceria com o mercado, para manter o controle da informação e da economia (Lopes, 2009a; Lopes; Fabris, 2013b).

Resumindo, no Brasil, a inclusão se tornou uma política de Estado e não de governo. Graças a esta associação e mesmo com todos os problemas que podemos apontar, a inclusão resiste aos ataques da direita brasileira.

Conforme Lopes, em entrevista concedida à Menezes e Graff (2023, p. 236),

[...] trata-se de algo mais estrutural e sistêmico, algo com substância mais espessa e capaz de suportar ataques de governos fascistas e contrários a princípios de Estado. Diante do exposto, posso ter governantes que levam adiante a política de Estado — investindo em projetos que visem diminuir as desigualdades —, bem como posso ter governantes que ignorem tais políticas provocando a banalização das vidas daqueles que se veem desrespeitados e aliados de seus direitos básicos.

Mesmo com todas as dificuldades para se discutir sobre inclusão, devido a experiências recentes vividas no Brasil de ameaça de exclusão e de distanciamento de grupos historicamente discriminados, ela segue sendo um imperativo do Estado brasileiro. Lopes, Menezes e Graff (2023, p. 237) estabelecem a relação entre as ameaças contra a inclusão como meio de destruição da democracia: “[...] no Brasil, estamos vivendo o que se diz ser uma tempestade perfeita. Além da racionalidade neoliberal que nos envolve como peixes no aquário, também sofremos com um governo que atenta contra a democracia, infringindo os direitos humanos”.

Embora entenda que a inclusão, numa escala maior, seja um imperativo de Estado, nesta tese, a tomo como estratégia educacional que mobiliza um conjunto de práticas capazes de materializá-la na cultura. Tal opção se relaciona ao primeiro objetivo específico desta pesquisa “*problematizar a inclusão do estudante com deficiência na universidade*”, considerando que, mesmo com as políticas de inclusão dos últimos 20 anos, “a exclusão mantém-se ativa na inclusão por meio de mudanças no próprio sistema pedagógico [...], ao supervalorizar a aprendizagem dos indivíduos consigo mesmos, mais do que as respostas individuais e de grupos aos processos coletivos de ensino” (Lopes, 2019, p. 25).

Uma vez que o discurso da inclusão é promovido como uma verdade que pretende atingir a todos, “o Estado, para colocar a inclusão em funcionamento,

desenvolve estratégias de governamento para produzir sujeitos inclusivos e incluídos” (Thoma; Hillesheim; Siqueira, 2021, p. 90-91). Enquanto as políticas públicas funcionam como uma manobra do Estado para capturar todos os cidadãos e incluí-los no mercado. Desta forma, ao problematizar a inclusão de estudantes com deficiência na universidade, será possível compreender em qual contexto ocorrem as experiências desses alunos, principalmente, no que tange seu aprender, conectando a inclusão, entendida a partir das definições aqui exploradas, a outros dois conceitos importantes para a pesquisa, *experiência e aprender*.

Apresentado o conceito de inclusão com o qual opero, na próxima seção, problematizo a inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior, considerando os caminhos percorridos desde os movimentos sociais às políticas de inclusão, para compreender o contexto no qual ocorrem as experiências desses alunos.

4.2 O CENÁRIO NACIONAL DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO CENSO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

“Todos os animais são iguais, mas alguns são mais iguais do que os outros” (Orwell, 2021, p. 104).

O livro *A revolução dos bichos* é um clássico conhecido mundialmente, que li há uns dois anos, e reli após assistir ao filme *A sombra de Stalin*³⁰. Meu interesse por essa obra surgiu em uma de minhas visitas à livraria, em um ano marcado por uma pandemia que escancarou as profundas desigualdades sociais de nosso país. Além de aprofundar estas condições, afetou a “modulação da precariedade e da insegurança” (Lazzarato, 2014, p. 15).

George Orwell (2021) escreveu essa fábula em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, e fez uma sátira ao governo totalitarista e opressivo imposto por Josef Stalin. Para isso, utilizou a figura de animais que vivem no campo para representar as relações de poder estabelecidas entre o Estado e o povo.

³⁰ Filme biográfico, produzido em 2019, que retrata a investigação realizada pelo jornalista britânico Gareth Jones que, ao ir para Moscou fazer uma reportagem sobre o desenvolvimento social e econômico do governo de Stalin, depara-se com algumas inconsistências. Isso o leva a iniciar uma investigação própria, em que viaja, clandestinamente, à Ucrânia, e testemunha a realidade tão bem escondida pelo governo stalinista: trabalho forçado, fome e morte de crianças e adultos, devido à desnutrição e ao frio.

A história se passa em uma fazenda, administrada por um homem que explora o trabalho dos animais e, por vezes, os deixa passar fome. Diante deste cenário, os animais idealizam, planejam e executam uma revolução que retira o fazendeiro da administração com o ideal de que se estabeleça uma gestão coletiva com distribuição igualitária do que é produzido.

Após a destituição do fazendeiro, os porcos — os animais mais inteligentes da fazenda — assumem a liderança na administração. Entretanto, os ideais de coletividade e igualdade são substituídos, gradualmente, pelos interesses individuais dos porcos, que passam a obrigar os outros animais a trabalharem sem parar e com acesso restrito à comida, tornando os porcos mais parecidos com os homens e menos com os outros animais.

Essa fábula tem dois pontos que considero interessantes para iniciar as discussões desta seção: o conhecimento e o poder. Ambos coexistem no tecido social e ultrapassam a relação Estado e sociedade, estando presentes nas práticas sociais historicamente constituídas (Foucault, 2010).

Longe do binarismo opressor-oprimido, subordinador-subordinado, as relações de poder são assimétricas e mutáveis, instituídas pela relação autoridade e obediência. Afinal, “viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros” (Foucault, 2010, p. 246). Relação que institui o que Veiga-Neto (2005) denomina, inspirado em Foucault, de “práticas de governo”.

Amparado em Foucault, Veiga-Neto (2005) faz uma distinção necessária para podermos compreender o impacto social das políticas de inclusão implementadas, a partir dos anos 2000, no Brasil. O governo “[...] é a instituição do Estado que centraliza ou toma para si [...] a ação de governar” (Veiga-Neto, 2005, p. 82) e as “práticas de governo”, de forma distinta, “são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (Veiga-Neto, 2005, p. 83) sobre aqueles que o governo deseja governar. Enquanto as políticas públicas atuam como uma ferramenta de gestão da população e controle sobre suas vidas³¹.

As políticas públicas atendem aos princípios de um governo e representam práticas de um tempo e espaço que regulamentam, classificam e nomeiam os sujeitos

³¹ Destaco que, mesmo sendo uma ferramenta de gestão da população, num país desigual como o nosso, as políticas públicas são importantes e necessárias à proteção social.

que vivem sobre elas, assim como suas ações (Lopes; Fabris, 2013b; Thoma; Hillesheim; Siqueira, 2021). Mais que a aquisição dos direitos de grupos sociais historicamente marginalizados, as políticas atuam também como um mecanismo de governamentalidade³², “[...] um tipo de poder que se volta para a população: seu objetivo é a sociedade; seu objeto, a conduta dos sujeitos; suas estratégias, a política e a economia” (Thoma; Hillesheim; Siqueira, 2021, p. 89).

As políticas públicas são, portanto, um mecanismo de manutenção das relações sociais, instituídas pelo Estado, que impõem como verdade determinadas formas de ser e viver (Lasta; Hillesheim, 2011). “[...] ‘inventoras’ de determinadas realidades, podem-se entender sua necessidade e proliferação em diferentes setores sociais (educação, saúde, assistência social etc.) e para os diferentes grupos sociais” (Fröhlich, 2018a, p. 41).

Diante disso, as políticas públicas de inclusão surgem para criarem condições de participação da população marginalizada no meio social e, por conseguinte, no mercado de trabalho para a produção de capital financeiro. Isto é, “[...] a inclusão entra nas lógicas econômicas e social, produzindo modos de vida que se inscrevem nessa racionalidade” (Thoma; Hillesheim; Siqueira, 2021, p. 90) neoliberal.

Assim como na fábula de Orwell (2021), em que os animais inicialmente tinham como ideal uma sociedade mais justa e igualitária, a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de educação comuns desenvolveu-se a partir de movimentos sociais formados por pessoas com deficiência e seus familiares que exigiam do poder público acesso a direitos mínimos, como educação de qualidade. No entanto, os interesses do mercado se sobrepujaram a essa lógica social, dando lugar à lógica do capital. Diante disso, para que se compreenda como os estudantes com deficiência chegaram à educação superior, é necessário que se discuta o caminho percorrido desde os movimentos sociais às políticas educacionais, sem deixar de analisar quais mecanismos foram engendrados por trás dessas políticas, tensionando assim o contexto universitário no qual são produzidas as experiências dos estudantes com deficiência incluídos.

A inclusão escolar, entendida como imperativo da Contemporaneidade, adquire visibilidade política, a partir da década de 90 (Lopes, 2009b). Deste momento em

³² Conceito cujo significado é “o conjunto de ações de governo somadas às ações de subjetivação” (Fabris; Lopes, 2013b, p. 23).

diante, coletivos foram sendo construídos visando legitimar a inclusão educacional e delinear a compreensão de inclusão como um “conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído” (Lopes, 2009b, p. 154).

O movimento de pensar a educação especial para fora de espaços segregadores iniciou em 1990, na Conferência de Jomtien, na Tailândia, na qual estiverem presentes a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o Fundo das Nações Unidas pela Infância, o Banco Mundial e outras organizações governamentais e não governamentais. Na ocasião, um dos documentos basilares para a educação foi elaborado, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1998), propondo universalizar a educação, reduzindo as desigualdades, garantindo o acesso ao sistema educativo por meio de compromissos estabelecidos em âmbito mundial, como evidenciado no artigo 3º, incisos IV e V:

IV. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos — os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

V. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Brasil, 1998, p. 3, grifos meus).

No final de 1980, início dos anos 1990, com a redemocratização do Brasil e o cenário social internacional, o Brasil, “seguindo uma tendência internacional, passou a investir, em acordo com a política e economia neoliberal, na inclusão de todos na educação e no trabalho” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 190). Neste contexto, em 1994, Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi eleito e, “em consonância com seu tempo e embalado por princípios neoliberais, ele defende a diferença e a diversidade, milita abertamente sobre as questões raciais e étnicas, falando com seus discursos e escrevendo livros sobre o Brasil como um país mestiço” (Rech, 2010, p. 51). Seus dois mandatos — de 1994 a 1997 e de 1998 a 2001 — foram marcados por

investimentos em políticas educacionais que promovessem a educação para todos a partir de uma lógica econômica de ordem neoliberal, como estratégia para a condução das condutas humanas em um jogo com regras definidas que visavam incentivar o desenvolvimento do sujeito empresário de si (Lopes, 2009b).

No ano de sua posse, em 1994, houve a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, que culminou na formulação de um documento, a Declaração de Salamanca, com relevantes implicações nas políticas educacionais brasileiras (Brasil, 1994). A partir da Conferência, foram estabelecidas metas para investir na educação básica para todos, objetivando expandir as ações da educação especial, preferencialmente, nas escolas comuns, fomentando assim a implementação da Política de Educação Especial (Kraemer, 2017). “A partir desse movimento de ordem internacional que teve implicações significativas nas políticas e documentos nacionais, o Ministério da Educação traçou a meta de investir em uma educação básica de qualidade para todos [...]” (Kraemer, 2017, p. 99).

Para atender às demandas econômicas desse tempo, a educação, enquanto espaço de investimento em capital humano, foi mobilizada pelas políticas educacionais a promover condições para investimento em si. “Desse modo, pela regra do jogo neoliberal, em que ninguém pode ser excluído, os investimentos no desenvolvimento do capital humano das pessoas, [...] caracterizam a centralidade das políticas educacionais na configuração social contemporânea” (Kraemer, 2017, p. 98).

Nesta conjuntura, foi apresentada, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que regulamentou, em seu capítulo V, a educação especial como modalidade de educação escolar ofertada pelo poder público, preferencialmente, na rede de ensino comum, às pessoas com deficiência (Brasil, 1996a). A partir daí, percebemos um movimento, produzido posteriormente por outras políticas educacionais, em busca da promoção de um processo político de inclusão escolar. Se antes a educação especial era destinada a escolas ou turmas específicas, a LDBEN amparou a possibilidade de acesso dessas pessoas à escola comum.

Segundo Menezes (2011, p. 53),

a partir da publicação dessa LDB, vê-se uma série de outros documentos legais que buscam prever condições de oferta de serviços que colaborem com a efetivação da escola inclusiva. São diretrizes educacionais que preveem a formação do professor, formas de financiamento, organização dos

serviços da educação especial na escola regular e reorganização dos espaços específicos de atendimento em educação especial destinados agora aos alunos incluídos, entre outras ações, o que acaba colaborando para a produção da inclusão como uma prática obrigatória (não mais preferencial) e não-negociável.

Nos anos 90, foi se constituindo um cenário favorável à implementação de políticas direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência e, em 2000, a palavra inclusão passou a ser inserida nas políticas educacionais. Um primeiro movimento foi percebido no Plano Nacional de Educação, de 2001, e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em que a educação especial foi retirada de um lugar paralelo à educação comum para ser pensada enquanto parte integrante (Brasil, 2001a; 2001b). Essas políticas, ao regulamentar o artigo 58 da LDBEN³³, tiveram como propósito, assegurar as condições para o atendimento das especificidades dos estudantes com deficiência incluídos, assim como o atendimento educacional especializado (Brasil, 2001a, 2001b).

Para Menezes (2011, p. 53-54, grifos meus),

[...] com as ações inclusivas, o sistema de ensino do país apresentou um avanço em relação ao que antes era preconizado, uma vez que a inclusão pressupõe a reestruturação das escolas para que se constituam em um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os alunos, sem distinções, baseando-se no princípio da diversidade. Desse modo, ela deve não só ser aceita como também desejada. Novamente, vemos a inclusão (diga-se localização de “todos” em um mesmo espaço) sendo ovacionada pela possibilidade de superação das práticas segregadoras, argumento a partir do qual o Estado tem produzido o convencimento e assujeitamento dos indivíduos quanto à inquestionabilidade das ações de inclusão escolar.

Kraemer (2017) expõe que, em uma lógica de sociedade que se orienta para gestar a vida da população, práticas de condução das condutas se orientam para modulá-las em espaços abertos e não mais fechados. Deste modo, a escola passou a ser vista como um lugar de inclusão e afirmação da diversidade, apoiada na luta pelos direitos humanos e sociais, com o *slogan* “Educação para todos” (Kraemer, 2017).

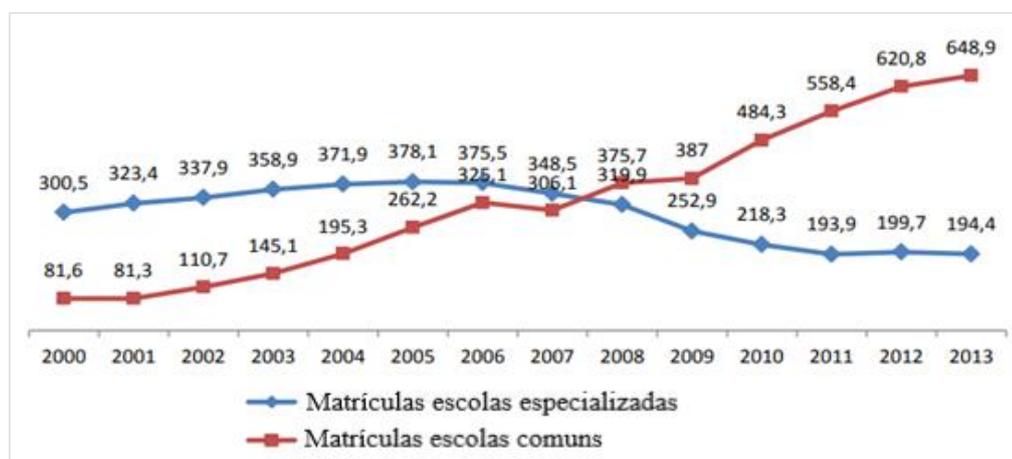
Com esse enfoque, outras políticas educacionais foram sendo implementadas, nos anos subsequentes, para incluir os estudantes com deficiência nas escolas de

³³ O artigo 58 define a educação especial como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (Brasil, 1996a, p. 26), que deve ofertar, quando necessário, serviços de apoio especializado aos estudantes com deficiência incluídos. “A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...]” (Brasil, 1996a, p. 27, grifo do autor).

educação básica comuns, como a Lei nº 10.436, de 2002 — que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Brasil, 2002) — e o Decreto nº 5.296, de 2004 — que determinou que as instituições de educação de qualquer nível, etapa ou modalidade proporcionassem condições de acesso a todos os ambientes às pessoas com deficiência (Brasil, 2004).

Com a implementação dessas políticas, houve um aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns, como podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Matrículas de estudantes com deficiência em escolas especializadas e escolas comuns entre 2000 e 2013



Fonte: Relatório Educação para Todos 2000-2015 (Brasil, 2014a, p. 14).

O fluxo de matrículas em escolas especializadas, entre 2000 e 2013, mostra um aumento no atendimento dos estudantes com deficiência em escolas e classes comuns de 695,2%, enquanto o atendimento de escolas e classes especializadas, no mesmo período, diminuiu para 35,3% (Brasil, 2014a). Isso evidencia o impacto das políticas educacionais, direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência, na matrícula de estudantes com deficiência em escolas comuns da educação básica, durante os primeiros 13 anos.

Pensada em uma lógica neoliberal, a educação para a inclusão de todos visou tornar os sujeitos produtivos e capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico. Por isso, com o aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica, houve a expansão das políticas educacionais direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior com o

propósito de impulsionar e desenvolver a economia do país, tornando os sujeitos excluídos parte da força de trabalho. “Ao incluírem-se todos na escola e futuramente no mercado de trabalho, preconiza-se diminuir o número de dependentes da assistência e aumentar os índices dos contribuintes com a previdência” (Thoma; Kraemer, 2017, p. 190).

Segundo Menezes (2011, p. 68),

[...] a inclusão pode ser significada como uma condição permanente de luta, que agenciada com a racionalidade neoliberal busca possibilitar que todos os sujeitos desenvolvam capacidades de autogestão a partir de ações de autoinvestimento para a permanência nas tramas do mercado. [...] Olho, então, para a inclusão como uma estratégia de regulação na governamentalidade neoliberal que busca a produção de sujeitos que, por si só, procurem o acesso àquilo que foram ensinados a desejar.

À vista disso, como estratégia para a continuidade dessa autogestão, o Estado criou estratégias que possibilitassem o acesso dessas pessoas à universidade. Como na educação básica, a inclusão na educação superior foi acompanhada do princípio da inquestionabilidade, colocando-a na posição de desejável e necessária para a superação de práticas segregadoras, subjugando os alunos com deficiência à precariedade dessas instituições.

Ao utilizar a inclusão como um mecanismo de governamentalidade neoliberal, o Estado objetivou produzir estudantes capazes de se autoeducarem, desconsiderando, para isso, as especificidades daqueles com deficiência. Diante disso, a inclusão na educação superior passou a ser adotada por diversas universidades que buscavam alternativas para a diminuição das desigualdades de acesso e permanência dos alunos com deficiência (Thoma; Kraemer, 2017).

Uma das primeiras ações foi a participação no edital de chamada pública do Programa Incluir, publicado em 2005, pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Brasil, 2013), visando financiar até sete projetos para a aquisição de equipamentos ou reformas estruturais para a acessibilidade. Esse edital recebeu 33 propostas, das quais 13 foram contempladas³⁴.

Criado em 2005 e implementado até 2011, o Programa Incluir foi, inicialmente, organizado em editais de chamada pública anuais, elaborados pela Secretaria de

³⁴ Disponível em: portal.mec.gov.br/programa-incluir/programa-incluir. Acesso em: 13 jul. 2024.

Educação Especial e pela Secretaria de Educação Superior. Para concorrer, as instituições federais de educação superior apresentavam projetos para a criação de núcleos de acessibilidade que possibilitassem a diminuição das barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação nos ambientes acadêmicos.

Em 2012, as instituições passaram a receber aporte de recursos financeiros em sua matriz orçamentária para institucionalizar as ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos núcleos de acessibilidade (Brasil, 2013).

Anteriormente, aconteceram outras intervenções do Estado para o ingresso de estudantes com deficiência em instituições de educação superior, como o Aviso Circular nº 277, de 1996, que solicitava adequações no processo seletivo para candidatos com deficiência (Brasil, 1996b). Entretanto, a primeira ação do Estado enquanto responsável pelo sistema de educação superior ocorreu durante o período de expansão e democratização da educação superior nos governos Luiz Inácio Lula da Silva — de 2003 a 2010 — e Dilma Rousseff — de 2011 a 2016.

No governo FHC, o foco era o equilíbrio orçamentário mediante cortes nos gastos com serviços públicos e diminuição das funções do Estado enquanto provedor destes serviços. Sem investimento na educação superior pública do país, no final dos anos 90, a desaceleração da inflação, a estabilidade financeira e o aumento no nível de escolaridade dos brasileiros, a procura por qualificação de nível superior gerou crescimento no número de instituições de educação superior privadas no país, possibilitando que apenas uma pequena parte da população tivesse acesso.

Nos anos 2000, com a interiorização da educação superior, aumentou o número de vagas nas universidades públicas e foram criadas políticas públicas de acesso e permanência de estudantes de baixa renda, como o Programa Universidade para Todos, a UAB e a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Além disso, houve a flexibilização do acesso de quem antes não conseguiria ingressar na universidade.

Durante o processo de expansão da educação superior e de elaboração do Programa Incluir, foi criada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para garantir o direito de acesso aos estudantes com deficiência à educação superior, por meio da transversalidade da modalidade de educação especial a todos os níveis de educação, e da oferta de atendimento educacional especializado, formação de professores e acessibilidade arquitetônica,

transporte, mobiliário e comunicação (Brasil, 2008). Em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil surgiu para assegurar a permanência desses estudantes na universidade, por meio de auxílio financeiro, transporte, moradia estudantil e restaurante universitário (Brasil, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada por um grupo de pesquisadores das áreas da Educação e da Educação Especial de diferentes regiões do Brasil, objetivou “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência [...], orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino”, assim como, a “transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (Brasil, 2008, p. 14). Desde sua aprovação, o documento vem sendo implementado como regime de verdade, orientando as práticas de inclusão das escolas comuns a partir da acessibilidade arquitetônica e didática e da formação de professores e profissionais especializados, sob o discurso de que esses elementos seriam suficientes à inclusão.

Esse investimento político na inclusão operou na produção de significados consumidos devido à subjetivação de sentidos, gestados pelas instituições de educação por meio de discursos que legitimam a inclusão, “pois nessas redes se projetam e fazem circular um produto que subjetivamente se fixa a partir de acordos coletivos e de regulação da vida e das práticas” (Possa; Naujorks, 2013, p. 322). Por ser um documento pensado e elaborado por profissionais da área da Educação cujas pesquisas e estudos versam sobre a educação especial, ele foi aceito sem questionamentos, já que quem o escreveu tem autoridade para discutir o assunto, mesmo que desconsiderem um panorama social mais complexo e abrangente.

Conforme Lasta (2009, p. 69),

[...] a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 enquanto documento produzido por *experts* da educação contribui para dar autoridade àquilo que se convencionou chamar de *expertise*, em outras palavras significa competência ou qualidade de especialista, ou seja, é quem está autorizado a falar sobre a educação inclusiva, bem como, a contextualizar através das políticas públicas que produzem, o acesso e a inclusão, a igualdade e o respeito às diferenças.

Não estou desconsiderando a importância e os ganhos que tal política trouxe à garantia de direito das pessoas com deficiência, no entanto, problematizo alguns discursos criados ou ratificados por ela, como o imperativo “educação para todos”.

Afinal, não há como incluir o outro com deficiência em um contexto cultural, político e de subjetividade mais amplo, pois não há como representá-lo para além de um corpo ineficiente e vazio de subjetividade.

Além de reafirmar a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns, a Política também ofereceu base à organização do serviço de Atendimento Educacional Especializado para as instituições de ensino (Menezes, 2011), como para a elaboração de políticas educacionais relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência. Um documento elaborado na tentativa de acompanhar “os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 5), alinhando-se, ao mesmo tempo, à lógica econômica neoliberal que faz com que todos se mantenham inseridos e participativos no jogo econômico (Kraemer, 2017).

Nesta mesma linha, em 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil foi implementado para minimizar as desigualdades de acesso e permanência na educação superior de grupos socioeconômicos desfavorecidos, e realizar ações de assistência estudantil, focadas na prevenção de situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras, democratizando a educação e contribuindo para a promoção da inclusão social.

Na FURG, instituição onde realizei a pesquisa, além de financiar esses auxílios, o Programa financia as bolsas pagas aos bolsistas que integram o PAENE, atendendo ao princípio da inclusão social.

De forma mais pontual, em 2011, foi criado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, denominado “Plano viver sem limite”, estabelecendo novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência. Entre elas, determinou que o sistema educacional fosse inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado fosse ao longo de toda a vida e vetou a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (Brasil, 2011). Além disso, impôs que as adaptações fossem realizadas conforme as especificidades dos estudantes atendidos de forma que os ambientes maximizassem o desenvolvimento acadêmico e social, segundo a meta de inclusão plena (Brasil, 2011).

Ratificando a ampliação do acesso à educação ao longo da vida, em 2014, ao criar o atual Plano Nacional de Educação 2014-2024, traçou-se como meta a elevação da taxa de matrículas na educação superior da população de 18 a 24 anos. Para

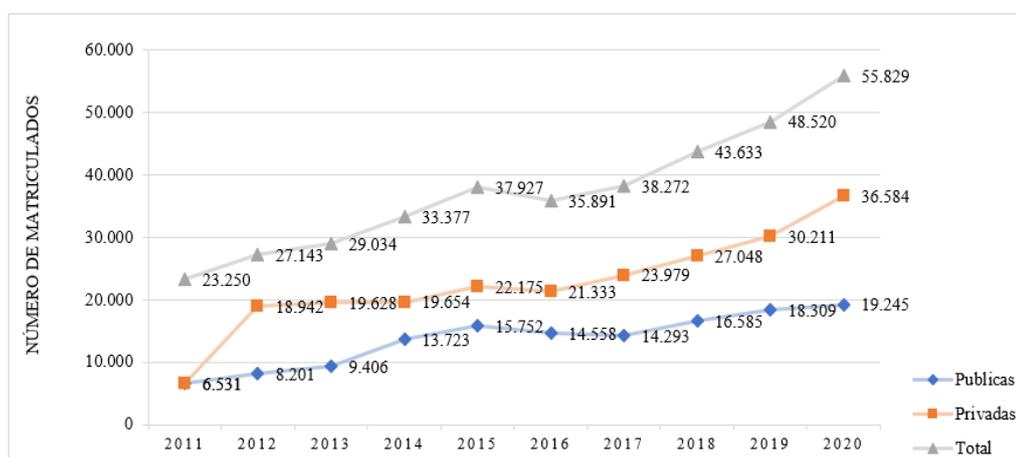
atingi-la, definiu-se como estratégia a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil

destinadas aos estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades [...] (Brasil, 2014b, n.p).

Em 2015, por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, pela primeira vez, assegurou-se, às pessoas com deficiência, o direito à educação superior, assim como as condições para a sua permanência (Brasil, 2015). E, no ano seguinte, a Lei nº 13.409 alterou a Lei nº 12.711, de 2013, garantindo a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação (Brasil, 2016).

A partir da criação e implementação dessas políticas educacionais, o número de estudantes com deficiência incluídos na universidade passou a crescer, principalmente, nas instituições privadas, como podemos verificar no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação presencial e a distância entre 2011 e 2020



Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das sinopses do censo da educação superior (2011-2020)³⁵.

O censo da educação superior registrou aumento progressivo nas matrículas de estudantes com deficiência. Em 2011, passaram de 23.250 para 55.829, em 2020, indicando um crescimento de 140,12%.

³⁵ Disponível em: gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao. Acesso em: 13 jul. 2024.

Ao interpretarmos o Gráfico 2, podemos verificar que as políticas públicas, além de fomentar o processo de inclusão nas instituições de educação, são criadas conforme o aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência indicados nas estatísticas educacionais.

A partir do levantamento que realizei nas sinopses do censo da educação superior, de 2000 a 2020, pude verificar que os estudantes com deficiência apareceram no censo apenas em 2011. Antes disso, não há dados sobre eles. Enquanto as políticas educacionais destinadas à regulamentação da inclusão na educação superior começam a ser implementadas nos anos seguintes.

Para Kraemer e Klein (2022, p. 48),

as ações empreendidas em prol da promoção da participação das pessoas com deficiência buscam enquadrar os sujeitos em possibilidades distintas de desenvolvimento pessoal. A inclusão passa a ser condicionada aos investimentos operados pelo Estado, conforme preceitos políticos e econômicos mais amplos.

Ao legitimar a inclusão em uma sociedade marcada pela globalização neoliberal, ela é utilizada como estratégia para a gestão dos sujeitos que estão à margem e que escapam ao controle do Estado. “Gestão que se faz de forma muito sutil por um Governo que toma para si a responsabilidade pela formulação e execução dessas políticas públicas, mas que desloca para o sujeito o compromisso multicultural de ‘respeito às diferenças” (Lasta, 2009, p. 48). O Estado, ao promover uma política de universalização da educação, convoca todos a participarem do sistema educacional garantindo o direito de acesso e permanência. Mas quantos estudantes com deficiência concluem a graduação?

Ao mesmo tempo que legitima a inclusão e captura quem está à margem, quando retorno às sinopses do censo, não encontro dados dos estudantes com deficiência concluintes. Há um silenciamento.

Isso me leva a pensar como a falta de direcionamento das políticas educacionais, no que tange o ensino e a aprendizagem na educação superior, pode interferir na experiência universitária desses estudantes. Ao observarmos essas políticas, percebemos que, na educação básica, são evidentes as opções disponíveis aos alunos com deficiência incluídos. De maneira distinta, na educação superior, são genéricas e direcionadas à acessibilidade arquitetônica e de recursos físicos, ficando

a cargo de cada instituição a responsabilidade na elaboração e implementação das estratégias de inclusão desses alunos.

Há um importante investimento financeiro nas universidades sem, para isso, a elaboração de diretrizes que fundamentem o trabalho a ser desenvolvido com os alunos com deficiência. Ao analisar as políticas direcionadas à inclusão na educação superior, percebo dois movimentos: investimento em acessibilidade arquitetônica e na criação de núcleos de inclusão e auxílios assistenciais.

Primeiramente, há um importante investimento na reestruturação arquitetônica das instituições, como construção de rampas, colocação de elevadores e estruturação de banheiros acessíveis. E, na construção de núcleos de inclusão, cujo objetivo é o aparelhamento institucional de recursos acessíveis. Já na área da assistência social, são disponibilizados auxílios financeiros, como casa dos estudantes universitários, restaurante universitário e auxílio-transporte, que visam a permanência dos alunos em vulnerabilidade social. Entretanto, será que isso garante a inclusão dos estudantes com deficiência na universidade?

Ainda que essas ações e investimentos sejam necessários à permanência desses alunos, não são suficientes para a sua inclusão. Por isso, é necessário que se desenvolvam práticas que atentem às suas subjetividades e isso requer “investir em um compromisso ético de corresponsabilidade com a comunidade acadêmica” (Kraemer, 2022, p. 57). Contudo, “[...] a inclusão no ensino superior parece assumir o semblante de garantias de equipamentos, suportes técnicos, aparatos instrumentais e recursos de acessibilidade” (Kraemer, 2022, p. 59-60), em busca de produzir sujeitos capazes de se autoeducarem e se conduzirem autônoma e permanentemente.

Neste contexto, a inclusão na universidade passa a estar subordinada a exigências normativas, econômicas e sociais mais amplas, que passam a instituir os padrões de formação desses estudantes. Deste modo, ainda que haja a inclusão física desses sujeitos, devido à falta de princípios políticos que orientam as práticas pedagógicas institucionais, há uma exclusão desses alunos das ações formativas, como podemos observar em algumas narrativas dos participantes da pesquisa, apresentadas e discutidas na próxima seção.

4.3 A IN/EXCLUSÃO COMO DESAFIO AO APRENDER

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. [...] Todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história (Adichie, 2009, p. 11; 13).

Chimamanda Adichie (2009) é uma autora nigeriana que teve uma de suas palestras adaptada e transformada em um pequeno livro, *O perigo de uma história única*. Nele, a autora se propõe a refletir sobre o perigo de se apegar a uma única narrativa tomando-a como verdade. Para isso, narra suas próprias experiências como mulher negra e africana para problematizar como estereótipos criados por ocidentais brancos são propagados como verdade.

Em um trecho de sua obra, Adichie (2009, p. 8) conta que, durante a faculdade, sua colega de quarto, antes mesmo de conhecê-la, a via como uma mulher africana pobre e sofredora: “[...] ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem-intencionada”. Para a autora, a mídia é um dos principais mecanismos na consolidação dessas narrativas como verdades.

Entretanto, como discutido anteriormente, muitos mecanismos são elaborados com a intenção de controlar as narrativas e, com isso, os corpos. Dentre eles, as instituições educacionais.

A in/exclusão opera no ambiente universitário e nas experiências dos estudantes com deficiência. Se por um lado, há políticas educacionais direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência que permitem seu acesso a níveis elevados de escolarização, por outro, a permanência desses alunos depende de uma série de fatores, entre eles, os princípios éticos dos sujeitos envolvidos. Esses dois contrapontos podem ser observados nas narrativas expostas no Quadro 8.

Quadro 8 - Narrativas sobre a inclusão na educação superior

E10 - “Então, a inclusão, para mim, foi um passo que fez eu chegar até aqui. Sem ela, eu não sou nada. Não sou nada, porque... **Eu nunca imaginei entrar numa universidade e dizer que faço parte da inclusão** e a universidade não vai aceitar, porque eu vou precisar de bolsistas e essas coisas, e a universidade não vai me dar. **E eu digo assim, se não fosse a inclusão, eu nem sei se eu estaria viva, porque a inclusão abriu a minha mente e fez com que eu entendesse melhor as pessoas também**, porque, às vezes, a gente entende uma coisa e outra, e a inclusão, para mim, foi fundamental.

[...]

Às vezes está ali a resposta, mas **eu não entendo e não adianta. Então, aí tem que ter paciência comigo, porque eu sou assim, eu sou uma pessoa que... A professora foi uma pessoa maravilhosa. Ela disse, quando eu precisar de ajuda**, se as coisas te ajudam, tudo, eu digo, “ah, professora, obrigado”, **porque ela foi a única professora que disse assim**”.

E11 - “**Eu gosto de vim para a FURG, conversar com os colegas e aprender**; mantém minha cabeça ocupada. **A melhor coisa que eu fiz foi voltar para a universidade** [...]”.

E07 - “**E eu já não estou me sentindo também presente nessa tua sala, porque tu não fala comigo, tu não te dirige, tu não...** se eu respondo à tua pergunta, é como se... não dê importância para mim, porque eu te respondi, né? E isso tudo é importante para mim. **Se eu respondi, eu preciso saber se eu respondi certo, se eu respondi errado.** Então tu precisa, se eu respondi errado, **eu não quero que tu brigue comigo, eu não quero que tu me ofenda, que tu faça eu passar vergonha na frente das pessoas, eu quero que tu me explique.** Então, como é, porque eu estou falando, se eu te dei uma resposta do que eu estou entendendo.

[...]

Eu sabia que não ia passar na cadeira dele, porque eu não entendia nada, porque ele me bloqueou. E aí eu não escutava a voz dele, só a boca dele mexendo e os olhos dele me olhando com aqueles olhos ruins, e ele era debochado. E então, **eu precisava enfrentar ele, porque eu precisava continuar na universidade.** E eu quis sair, aí pensei comigo, não vou desistir por causa dele, né? Aí eu continuei indo na aula dele [...], aí eu comecei a assistir à aula dele só para marcar a presença.

[...]

Às vezes, os olhos da professora ou do professor... **Eu estou entendendo o que aqueles olhos estão falando, sabe? Aqueles olhos não gostam de mim, não estão gostando de mim.** Aqueles olhos estão falando uma coisa ruim. Eu vou sentir sono, eu quero dormir. Ou então, eu vou passar mal, eu quero sair. Eu vou sentir náusea. Eu vou sentir vômito. Eu quero sair. Às vezes tem muito barulho também. Barulho também me provoca isso. Mas aí tu não pode sair. Porque se tu sair, a professora não entendeu. Vai te dar falta. Então, aí tinha uma coisa importante, tu não ficou para ouvir aquela coisa importante? Ninguém vai dar bola para ti, o professor não vai dar bola pra ti, ele não vai te dar zero, que nem o professor me deu um zero, vermelho, um zero. **Eu estou rindo hoje, porque assim ó, porque isso já me fez chorar muito, sabe?**”.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como observado nas narrativas, a educação superior se tornou um lugar idealizado de futuro. Fenômeno que pode ser justificado por seu caráter formativo e de possível elevação no *status* profissional e social do sujeito. Quanto maior a formação acadêmica de uma pessoa, maiores são suas chances de ascender na carreira profissional e alcançar melhores cargos e remuneração. É uma lógica alinhada à racionalidade neoliberal, que busca a constituição de sujeitos capazes de

serem empreendedores de si. Eles são ensinados a buscarem conhecimentos continuamente, sendo capazes de competir no mercado de trabalho, cada dia mais exigente.

Para Menezes e Kraemer (2023, p. 8),

tais regulações, acionam práticas produtoras de subjetividades para as tramas de uma sociedade gestada a partir da centralidade no mercado. Nessa esteira, fazer da escola um espaço inclusivo significa possibilitar que, via escola, o Estado neoliberal amplie o espectro do alcance de suas tecnologias de poder, capturando para suas tramas todos aqueles a quem historicamente destinamos o lugar de incapacidade e não produção.

Paralelo a isso, para os estudantes com deficiência chegarem à universidade, é necessário o enfrentamento de barreiras físicas e relacionais durante sua escolarização. Um enfrentamento que as autoras caracterizam como um gerador de violência ao anunciar a diferença como uma anormalidade a ser corrigida. Diante disso, para chegar à educação superior, os alunos com deficiência precisam enfrentar, em seu processo de escolarização, os investimentos do Estado na regulação de seus corpos (Menezes; Kraemer, 2023).

A inclusão, como já mencionado, é um imperativo de Estado, amparado por práticas engendradas na sociedade e incorporadas pela cultura contemporânea. Tal fato a faz, mesmo sendo atacada e enfraquecida, sobreviver aos governos fascistas. E é por meio de políticas educacionais que estudantes que antes não conseguiriam chegar à universidade, hoje, podem acessá-la.

Portanto, não posso afirmar simplesmente que quem sofre algum tipo de discriminação negativa na universidade é excluído do acesso às instituições, pois está matriculado e possui apoio para seguir no processo. Porém, na lógica inclusiva, o aluno se sente constrangido devido às suas condições e ao tratamento pessoal que lhe é ofertado. Há um investimento para que as pessoas com deficiência sejam incluídas na educação superior, mesmo que ocupem posições diferentes das demais.

Provin (2013, p. 99), ao analisar as práticas de inclusão na educação superior, questiona:

a universidade hoje não é mais destinada apenas para uma pequena parcela da população, mas pretende “ser para todos”. Contudo, mesmo com esse desejo de atingir a “todos”, essa é uma questão que pode ser colocada sob suspeita. Será que mesmo com possibilidades ampliadas de acesso, todos conseguem entrar e manter-se incluídos até a conclusão de seus cursos?

Quando analisei, na seção anterior, as políticas educacionais e os dados do censo, perguntei pela permanência desses estudantes. Afinal, os dados apenas visibilizam o ingresso nas instituições educacionais, sem fazer menção aos alunos com deficiência formados.

Com a inclusão na educação superior, assim como na educação básica, o estudante é resumido à sua presença no ambiente universitário. E esta compreensão é reforçada “[...] pelas estatísticas, que apontam o crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência [...], mas não tratam de mensurar os índices de permanência ou de aprendizagem [...]” (Acorsi, 2009, p. 172). Por meio da inclusão, o aluno chega à universidade, porém, depois que ingressa, caso não aprenda ou não consiga permanecer, ele é responsabilizado, o que não acontece com a instituição de ensino.

É uma ação perversa que produz ações excludentes no ambiente acadêmico, culminando, por vezes, na evasão desses estudantes. “Talvez seja possível dizer que a igualdade de acesso está sendo propiciada, mas a universidade, em seus processos, exige a igualdade nos resultados, desconsiderando as diferenças dos sujeitos que nela ingressam” (Gattermann; Menezes; Kneipp, 2023, p. 223).

Atualmente, a educação inclusiva de pessoas com deficiência é demarcada pela estruturação de práticas que visam ao assistencialismo, à segregação e à segmentação das deficiências. Isso é fruto, ainda, de como se estruturou a educação especial (Gattermann; Menezes; Kneipp, 2023).

Deste modo, quando retorno às narrativas dos estudantes com deficiência, é possível identificar, além da universidade, enquanto lugar idealizado, práticas de apoio que funcionam como mecanismo de in/exclusão. Segundo Fröhlich (2018a, p. 75), “[...] as práticas de apoio emergem no momento em que as políticas de inclusão reconfiguram a educação especial em modalidade responsável pelo atendimento educacional especializado”, tornando sua responsabilidade pensar e estruturar a oferta desse serviço nas escolas comuns. Essas práticas foram naturalizadas no âmbito da educação comum e a inclusão passou a ser compreendida como possível quando há “uma rede de aparatos para dar conta” (Fröhlich, 2018a, p. 77) dos estudantes com deficiência.

Desta forma, ao serem compreendidas como algo natural, não conseguimos mais perceber a inclusão sem tais práticas, o que as torna, como aponta Fröhlich

(2018a), uma condição e um efeito da inclusão. “Isso porque, ao mesmo tempo que práticas de apoio aparecem como condição para que a inclusão ocorra, as próprias políticas de inclusão vão solicitando serviços de apoio cada vez mais especializados, [...]” (Fröhlich, 2018a, p. 77) nas instituições de ensino comuns.

A autora verificou, a partir da análise de políticas públicas, que as práticas de apoio são utilizadas como estratégia para a normalização e manutenção dos estudantes com deficiência nas escolas e universidades. Para isso, têm como foco o diagnóstico e as especificidades das deficiências, utilizados na elaboração de estratégias de intervenção individualizadas (Fröhlich, 2018a).

Segundo Fröhlich (2018b), as práticas de apoio visam *efetivar processos de normalização* por meio da *correção e investimento na aprendizagem*, movimentando os estudantes com deficiência em zonas de normalidade. Isso nos permite “[...] discutir as formas como os sujeitos com deficiência passam a ser constituídos pelos diferentes discursos e saberes que estabelecem as verdades de nosso tempo” (Fröhlich; Lopes, 2018, p. 1005).

Quando o participante E10 narra a importância da inclusão para o seu ingresso e sua permanência na universidade, ele destaca a importância do PAENE: “*porque eu vou precisar de bolsistas e essas coisas, e a universidade não vai me dar*”. O estudante acreditava que não poderia ingressar numa universidade já que, provavelmente, precisaria de bolsista, como ocorreu durante seu tempo na educação básica e que não lhe seria ofertado numa instituição de educação superior. Contrariando suas expectativas, as políticas educacionais direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência possibilitaram seu acesso à universidade e aos programas de permanência, como o acesso a bolsistas³⁶ para a acessibilidade em sala de aula, no espaço acadêmico e nos ambientes virtuais de aprendizagem. Por não serem práticas binárias, compreendo que essas estratégias, assim como auxiliam na acessibilidade dos alunos com deficiência, também podem produzir exclusão.

A partir das narrativas dos estudantes com deficiência, percebo duas formas de apoio, oficial (políticas públicas) e de acessibilidade (bolsistas) (Fröhlich, 2018a), utilizadas para produzirem estudantes capazes de se conduzirem nas atividades acadêmicas sem que haja interferência no andamento da aula. Buscando “[...] de

³⁶ Destaco que o acesso aos bolsistas na FURG não é limitado, mas pensado conforme as especificidades de cada estudante. Isto é, a instituição busca estratégias adequadas a cada aluno com deficiência incluído para garantir sua permanência.

forma cada vez mais específica, garantir serviços de apoio que possibilitam, além da matrícula, a permanência, a aprendizagem e a normalização dos sujeitos com deficiência [...]” (Fröhlich, 2018a, p. 82). Ao observarmos as narrativas do Quadro 9, podemos perceber que o sujeito referência no processo de ensino desses estudantes são os bolsistas.

Quadro 9 - Narrativas sobre o serviço de apoio à inclusão

E05 - “[...] eu estava com dificuldade. Ela foi me dizendo [o bolsista] o que tinha que arrumar e aí eu fui acrescentando ”.
E10 - “ Eu peço para a bolsista, até para a professora, que ela é bastante atenciosa, peço para que ela explique do outro jeito, né? Para que eu possa entender, porque, às vezes, é a maneira de explicar que eu não entendo. [...] Ela [a professora] disponibilizou umas atividades para mim, que a bolsista pediu [...], aí ela disponibilizou para mim”.
E02 - “[...] nomes espanhóis, que eu acho mais complicado . Assim, eu não peguei direito. Então, a gente precisa da ajuda do professor, do meu monitor [bolsista] ”.
E03 - “ [Fiz] bom, com... com dificuldade , óbvio, porque a matemática não é meu forte. Ah, mas... Eu... Ah, também pedi ajuda para o meu monitor [bolsista] também ”.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessas narrativas, é possível perceber que, mesmo sem intenção, o estudante com deficiência transfere ao bolsista a função que seria do professor (ensinar). E quando é necessário interagir com o professor, ele prefere utilizar o bolsista como intermediário.

Não foi possível perceber o estabelecimento de relações entre o docente e o aluno com deficiência sem que houvesse a presença do bolsista. Isso deixou evidente um processo de afastamento do professor e de proximidade com o bolsista de acessibilidade, fator que invisibiliza sua presença em sala de aula e que pode restringir seu aprender, já que suas experiências se limitam à relação com o bolsista. Tudo pode ser resultado das práticas de apoio experienciadas pelos estudantes com deficiência durante a educação básica, com ênfase no constante acompanhamento (monitor de aula) e corrigibilidade (atendimentos terapêuticos fora e dentro do ambiente escolar).

Conforme Lockmann (2010, p. 87),

as atitudes dos alunos, suas reações e o seu desenvolvimento são alvo de observações contínuas para conhecer melhor cada caso e encontrar alternativas adequadas ao intuito de intervir, normalizar e governar. Para isso, cria-se uma rede de experts, entre eles, podemos destacar psicólogos,

neurologistas, psicopedagogos e professores, que utilizam seus saberes para propor intervenções, sejam elas pedagógicas, terapêuticas ou médicas.

Essas experiências progressas podem ter influência na relação estabelecida pelo estudante universitário com deficiência e seu bolsista e na ausência de relação com o professor. Outro ponto a ser discutido é como as práticas de apoio podem interferir na forma que o docente e o bolsista se relacionam com esses alunos, produzindo a invisibilidade deles em sala de aula.

Fröhlich (2018b) afirma que essas práticas surgiram como estratégia de correção das pessoas com deficiência para aproximá-las da *normalidade*. Isto é, “para que a vontade de ver todos incluídos seja efetivada, inventam-se serviços de apoio pedagógico como forma de garantia da permanência na escola daqueles ditos com dificuldades de aprendizagem [...]” (Arnold, 2006, p. 115). Com vistas à normalização desses estudantes, as práticas de apoio operam como *práticas de correção* para constituição de subjetividades aprendentes, em que os alunos são trabalhados para serem capazes de se corrigir em qualquer circunstância e a qualquer momento, para ajustar-se ao meio no qual estão inseridos (Morgenstern, 2016; Fröhlich, 2018a).

A partir disso, os estudantes com deficiência estabelecem suas relações e o bolsista passa a ter como função a interlocução com o professor e o suporte ao ensino, evitando assim possíveis interferências no ambiente acadêmico. Morgenstern (2016, p. 82) aponta que “as práticas de normalização implicam, por sua vez, práticas de correção, já que visam alterar um determinado estado em que o sujeito vive, fazendo com que alcance ou se aproxime de certo padrão de conduta estabelecido”.

Diante disso, essas estratégias de normalização por correção são colocadas em funcionamento por meio das práticas de apoio, nas quais a deficiência é entendida como característica inerente ao sujeito, que deve ser corrigida para ser alcançada a normalidade (Fröhlich, 2018b). A partir desta compreensão, o estudante vai estabelecendo suas relações, sendo excluído das interações com os colegas e professores e tornando-se cada vez mais invisibilizado.

Desta forma, mesmo com os programas de permanência promovidos pela FURG, quando retomo as narrativas, percebo que o apoio age como um mecanismo que permite ao aluno com deficiência chegar à universidade e permanecer invisível nos espaços. Como no relato supracitado do E07, que mesmo com acesso ao PAENE

e aos programas de permanência, ainda experencia os processos de exclusão e invisibilização na universidade.

Kraemer (2022, p. 58) aborda a complexidade inerente à inclusão na universidade, que ultrapassa as políticas educacionais:

tratando-se dos sujeitos com deficiência em processo de inclusão em IES [instituições de ensino superior], compreende-se que sua posição vem sendo instituída historicamente por um conjunto de discursos centrados em distintos campos de saber, dentre eles, clínicos, psicológicos, terapêuticos, econômicos e políticos. Nesse sentido, a correlação com os saberes médicos, por exemplo, definirá um conjunto de normatividades (diagnóstico) sob as quais o sujeito com deficiência passa a ser reconhecido e representado na sociedade.

Ainda que os alunos com deficiência tenham garantidos seus direitos de acesso e permanência na educação superior, há um conjunto de fatores que impactam o seu acesso ao aprender, diretamente conexo à relação estabelecida com o outro (docentes e colegas), permeada por discursos que traduzem as relações históricas acerca da deficiência. Como o sentimento de invisibilidade narrado pelo E07, ao responder a uma pergunta ao professor: “**e eu já não estou me sentindo também presente nessa tua sala, porque tu não fala comigo, tu não te dirige, tu não... se eu respondo à tua pergunta, é como se... não dê importância para mim, porque eu te respondi, né?**”.

Essa invisibilização, produzida pelo docente, apresenta-se como uma forma de *violência ética*, que estabelece o modo como um sujeito é definido na relacionalidade, “sustentado por um mundo social além de nós e anterior a nós” (Butler, 2023, p. 87), na qual a violência persiste, devido a um jogo de poder que nos exige dizer quem somos para estabelecermos uma relação com nosso interlocutor, buscando agir sobre ele. Assim, naturalizando-se uma suposta verdade que definirá quem somos e como e por quem seremos conduzidos. Neste se definir, para, assim, definir o outro, pode também estar contida a violência de um enquadramento prévio a partir do qual essa definição ocorre.

Para Butler (2019, p. 17), o *enquadramento* atua para “diferenciar as vidas que podemos apreender daquelas que não podemos [...]”, agindo como uma moldura que limita as possibilidades de existir, produzindo *ontologias específicas*. Em suas palavras,

os sujeitos são constituídos mediante normas que, quando repetidas, produzem e deslocam os termos por meio dos quais os sujeitos são reconhecidos. Essas condições normativas para a produção do sujeito produzem uma ontologia historicamente contingente, de modo que nossa própria capacidade de discernir e nomear o “ser” do sujeito depende de normas que facilitem esse reconhecimento (Butler, 2019, p. 17).

Esse enquadramento sobre a vida é que direciona o olhar sobre o estudante com deficiência e a forma de agir sobre ele. Na narrativa do E07, é possível identificarmos que a ação do professor é invisibilizar o aluno, como se sua presença em sala de aula não fosse percebida, negando a ele o direito de contribuir com as discussões e construir conhecimento.

Um tipo de *discriminação negativa*, como podemos observar em outra narrativa do mesmo estudante, ao comentar sobre como se sente em relação a um de seus professores:

eu sabia que não ia passar na cadeira dele, porque eu não entendia nada, porque ele me bloqueou. E aí eu não escutava a voz dele, só a boca dele mexendo e os olhos dele me olhando com aqueles olhos ruins, e ele era debochado. E então, eu precisava enfrentar ele, porque eu precisava continuar na universidade. E eu quis sair, aí pensei comigo, não vou desistir por causa dele, né? Aí eu continuei indo na aula dele [...], aí eu comecei a assistir à aula dele só para marcar a presença (E07, 2023).

Castel (2011, p. 14) afirma que “ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma”. A discriminação negativa, ao mesmo tempo que tende a dar mais àqueles que têm menos, demarca esses sujeitos com algum defeito indelével. Isto é, eles não são excluídos, já que têm acesso a todos os seus direitos — políticos, civis e sociais — porém, ainda enfrentam situações de rejeição e resistência à sua presença. De forma que a existência desse estudante ou é ignorada pelo professor, ou invisibilizada pela presença do bolsista, que atende às demandas do aluno com deficiência sem requerer, para isso, trabalho ao docente.

Diante disso, compreendo que a in/exclusão opera no ambiente universitário por meio de práticas de apoio que invisibilizam a presença do estudante com deficiência e limitam seu acesso ao ensino. Isso torna o seu aprender um desafio à normalidade estabelecida.

**PARTE III - A EXPERIÊNCIA COMO EIXO ARTICULADOR ENTRE
INCLUSÃO, DEFICIÊNCIA E O APRENDER**

5 A EXPERIÊNCIA COMO EIXO ARTICULADOR

O presente capítulo foi organizado em três seções.

Na primeira, construí um diagrama conceitual trabalhando com o conceito de *experiência* como eixo articulador entre os temas *inclusão no ensino superior*, *aprender* e *deficiência*. Para tanto, no capítulo anterior, *problematizei a inclusão do estudante com deficiência na universidade* para compreender em qual contexto ocorre a experiência deste sujeito. Ao problematizar e, assim, compreender o contexto no qual acontecem os processos de inclusão na educação superior, recorri a Pagni (2019; 2021; 2023) para fundamentar o conceito de experiência, aqui trabalhado como um eixo que articula e relaciona as três temáticas mencionadas.

Para tanto, discuto a experiência como um mecanismo de subjetivação, um processo complexo que ocorre por meio da relação estabelecida pelo sujeito e os discursos que definem as verdades sobre ele, e das práticas que regulam seu comportamento e formas de ser. Mas também como um exercício de reflexão do sujeito sobre si, a partir das relações que estabelece com o outro e com o meio, e do impacto destas relações sobre ele e na que estabelece consigo.

À vista disso, discorro sobre a deficiência como uma das muitas formas corporais de estar e se relacionar no mundo. Amparo-me no conceito de deficiência como *diferença radical*, defendido por Pagni (2019; 2021; 2023), como uma forma ética de vida acometida por forças físicas ou biológicas que causam uma ruptura em seus modos de ser e/ou agir.

Ao elaborar o conceito de *diferença radical*, o autor se apoia nos conceitos de *ontologia do acidente* (Malabou, 2014) —, que compreende a deficiência como um acidente alheio à vontade do sujeito, que o subjuga e o obriga a conviver numa relação de experimentação de si em relação aos efeitos deste acidente — e, *ontologia da deficiência* (Carvalho, 2014) —, que compreende a deficiência como uma condição própria da vida humana.

Nesta perspectiva, articulo a experiência do estudante com deficiência — compreendida como um processo de subjetivação agenciado em torno de um signo que lhe é atribuído socialmente (deficiência/déficit) — ao aprender na universidade. Deste modo, trabalho com a ideia do aprender numa perspectiva emancipatória, tendo como base teórica Gallo (2012; 2017) e Kohan (2013; 2015; 2020), tomando o

aprender como a criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento, que demanda que o sujeito se coloque nele por inteiro, deixando-se afetar.

Com base nesta construção teórica, nas próximas duas seções, exibo as narrativas dos sujeitos da pesquisa para fins de análise e discussão. Por meio delas, busco tensionar a experiência do aprender das pessoas com deficiência na universidade. Para tanto, tramo a discussão teórica sobre experiência ao conceito de aprender, bem como ao que é enunciado recorrentemente pelos sujeitos em suas narrativas.

5.1 A EXPERIÊNCIA NA RELAÇÃO COM A DEFICIÊNCIA E O APRENDER

Palavras são estradas. É com elas que conectamos os pontos entre o presente e um passado que não podemos mais acessar. Palavras são cicatrizes, restos de nossas experiências de cortar e costurar o mundo, de juntar seus pedaços, de atar o que teima em se espalhar (Bortoluci, 2023, p. 10, grifos meus).

O livro *O que é meu* foi escrito durante a pandemia de covid-19, em 2021 e 2022, pelo sociólogo e professor universitário José Henrique Bortoluci. Ao descobrir o diagnóstico de câncer de seu pai, o autor decide gravar as histórias contadas por ele sobre o tempo em que era motorista de caminhão. Por meio das narrativas de seu pai, conta sua própria história, desde a infância simples ao doutoramento e à docência.

Com uma escrita afetuosa e reflexiva, Bortoluci (2023) faz articulações entre as narrativas de seu pai e referências literárias. Um livro mediado pela memória, pela subjetividade de quem narra e pelo tempo. Ao aproximar os caminhos de um pai e um filho, com trajetórias educacionais radicalmente distintas, ao mesmo tempo, faz reflexões sobre o país, a partir do ponto de vista de uma pessoa comum sobre episódios marcantes de um passado recente do Brasil, como mudanças políticas e sociais do Regime Militar à redemocratização brasileira. Uma obra que consegue expor o impacto dos discursos na experiência de vida de uma pessoa e as rotas de fuga criadas por Bortoluci (2023) para que esses discursos não ditassem sua trajetória de vida.

Como observado, a experiência pode ser compreendida como um processo complexo que ocorre por meio da relação estabelecida pelo sujeito com os discursos que definem as verdades sobre ele e das práticas que regulam seu comportamento e forma de ser (Larrosa, 2018). Dos estudos iniciais à construção desta pesquisa,

muitas dúvidas surgiram sobre qual a definição do conceito de experiência. Inicialmente, compreendia a experiência como um elemento secundário na relação estabelecida entre os conceitos de deficiência, inclusão na educação superior e aprender. Ora entendia a experiência pela deficiência, ora pelo aprender. Ao me aprofundar nas leituras de alguns autores, principalmente Pagni (2019; 2021; 2023), passo a vê-la como um eixo que articula os conceitos de *inclusão no ensino superior*, *deficiência* e *aprender*. Compreendo-a como “um *território de passagem*” (Larrosa, 2002, p. 24), que estabelece uma relação de interação e contribuição entre eles, como podemos perceber no fluxograma exibido na Figura 7.

Figura 7 - Diagrama conceitual



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para a construção da Figura 7, foi preciso, inicialmente, *problematizar a inclusão do estudante com deficiência na universidade* para compreender em qual contexto ocorre a experiência deste aluno e, então, articular o conceito de inclusão ao conceito de experiência, que será discutido a seguir.

A palavra experiência, originária do latim *experientia*, significa a ação do sujeito sobre os dados fornecidos pelos acontecimentos cotidianos para a construção de

conhecimentos ou habilidades; e/ou perícia em ensaios práticos para descobrir ou determinar um fenômeno, fato ou teoria³⁷.

A experiência pode ser compreendida como um meio para um fim, um instrumento para comprovar ou refutar uma teoria na qual o sujeito apenas executa, observa e faz anotações atuando passivamente, ou como a ação ativa do sujeito sobre os fenômenos cotidianos, que permeia, sistemática e continuamente, o desenvolvimento de saberes e habilidades individuais. Contudo, no campo da Educação, a palavra *experiência* tem sido constantemente empregada de forma genérica e simplista, atribuindo qualquer atividade que requeira participação dos estudantes o caráter de experiência. E, devido a essa simplificação do termo, que busco pensar, a partir da Filosofia, a experiência na educação superior.

Teóricos de diversas correntes formam consenso de que um dos termos mais difíceis de se conceituar é experiência. Para Gadamer (2015), é uma palavra difusa, a qual não é possível elaborar um conceito específico. Larrosa (2018, p. 12) complementa que “não existe, na tradição, uma ideia de experiência, ou uma série reconhecível de ideias de experiência [...], o que sem dúvida temos é a aparição sincopada de uma série de cantos de experiências”.

Diante disso, esta pesquisa não pretende esgotar o sentido do termo experiência e não apresentará o pensamento de um único autor como válido. Mas os tensionará para pensá-la enquanto eixo articulador dos conceitos de *inclusão no ensino superior, deficiência e aprender*.

Desde a Modernidade, a experiência é compreendida como a relação do sujeito com o mundo e consigo. Estabelecida de forma sensorial, ela é amadurecida a partir do momento em que o sujeito se reconhece consciente de suas ações, agindo reflexivamente (Pagni, 2010).

A experiência foi desvalorizada em muitas culturas por ser considerada uma forma de conhecimento inferior, já que deriva da sensibilidade e da produção de sabedoria prática, aplicada à vida comum. Pagni (2010) aponta que Kant considerava que o conhecimento advindo da experiência desprezaria a verdadeira sabedoria, defendendo que apenas a razão deveria ser privilegiada no desenvolvimento de

³⁷ Disponível em: michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/experi%C3%Aancia/. Acesso em: 13 jul. 2024.

conhecimento e na formação do sujeito, para que os saberes da ciência e da filosofia fossem absorvidos e conduzissem à vida humana.

Nas palavras do autor,

[...] com o abandono da experiência como parte do processo de conhecimento, conjuntamente com a promessa de liberdade e de emancipação que a razão moderna pressupôs, o desenvolvimento dessa tradição resultou em uma tendência em desprestigiar a experiência, entre os saberes e as práticas educativas. Por ser portadora do sensível, do subjetivo e do inefável, dos quais a filosofia, a ciência e a linguagem, constituintes dos saberes educacionais, se esquivam para garantir a racionalidade da prática educativa, a experiência é deixada de fora de sua planificação racional (Pagni, 2010, p. 17).

Esse desprestígio da experiência foi propagado durante a Modernidade, esvaziando a práxis educativa de seus saberes e práticas. Contudo, no limiar da Modernidade, essa compreensão da experiência cede espaço a um novo entendimento, “decorrente de um entendimento da experiência como o processo de produção mediante o qual o sujeito exerce, sobre os objetos, uma ação, em vistas da criação artística e da poética” (Pagni, 2010, p. 18).

Gadamer (2015) olhou para a experiência a partir do espaço-tempo. Influenciado pela filosofia heideggeriana, buscou compreender a experiência enquanto *acontecimento* que produz transformações no sujeito e no modo como se relaciona com a realidade. Para o autor, a experiência parte da *compreensão*, a qual o sujeito se entrega à mudança, transformando a forma de entender o mundo e a si.

Segundo Gadamer (2015, p. 462), “a verdadeira experiência é sempre negativa”, sendo a negatividade da experiência um fator produtivo, pois se trata de um confronto entre o conhecido e a novidade que lança dúvidas sobre as convicções até então estabelecidas. “O sujeito experimentado é aquele que [...] não se ressentir frente à descoberta das suas próprias limitações e é projetado na possibilidade do exercício de novas maneiras de se relacionar com o que ainda desconhece” (Santana; Colla; Pereira, 2022, p. 221). Para tanto, conforme o pensamento gadameriano, a experiência “possui um caráter ontológico-formativo [...] que atua na transformação do sujeito” (Santana; Colla; Pereira, 2022, p. 221).

Assim como Gadamer (2015), Benjamin analisou a experiência por uma dimensão histórica para pensar a Modernidade (Cordeiro, 2022). Segundo a autora, Benjamin observou que, com o progresso tecnológico, houve um distanciamento dos sujeitos em relação aos valores da comunidade, “agravado pelo desenvolvimento do

capitalismo e sua ambição de controle e de dominação” (Cordeiro, 2022, p. 97), havendo um afastamento da capacidade de se ter e se narrar as experiências.

Ao olhar para a experiência pela linguagem, Benjamin percebeu “um esvaziamento de sentido, uma fragmentação, um estado de desencanto e inquietação do homem com seu próprio estar no mundo” (Cordeiro, 2022, p. 97). Afinal, se antes da Modernidade as experiências eram passíveis de serem narradas, com o ritmo acelerado do tempo de trabalho e o distanciamento do sentimento de coletividade, isso passou a ser cada vez mais raro.

“Com o advento burguês, houve a decadência da arte de narrar, pois os indivíduos da sociedade moderna não se pautam mais pelo coletivo, fazendo com que essa comunidade de vida e de discurso [...] transforme-se em um abismo” (Cordeiro, 2022, p. 98), motivo que levou Benjamin a estabelecer uma relação entre o fim da arte de narrar ao fracasso da experiência. Ao que ele se refere como a *pobreza* de experiência, uma incapacidade de fazer narrativas, sejam de vivências positivas ou de extremo sofrimento (Cordeiro, 2022).

Adentrando as discussões propostas por Benjamin (1994; 2003; 2012), conseguimos perceber o desenvolvimento de sua tese sobre a experiência quando lemos e estudamos alguns de seus textos, principalmente os dos anos 30. O autor faz críticas ao conceito de experiência proposto por Kant, ampliando a sua compreensão, para poder abranger a complexidade do humano, ao pensá-lo a partir da linguagem (Benjamin, 2003).

Benjamin (2003, p. 102) compreende que “é de grande importância para a filosofia do futuro reconhecer e resolver quais elementos da filosofia kantiana devem ser adotados e cultivados, e quais devem ser retrabalhados, e quais devem ser desprezados”. Para o autor, a experiência não pode se confundir com a experiência sensível, como em Kant, mas “uniforme e contínua multiplicidade do conhecimento” (Benjamin, 2003, p. 108). A experiência é representante do que é inconstante e heterogêneo, como o conhecimento passado de geração a geração por meio da linguagem (Benjamin, 2003).

Em *Experiência e pobreza*, Benjamin (2012) segue desdobrando o conceito de experiência, fazendo uma análise a partir da Modernidade e uma crítica ao seu empobrecimento neste período. “Se o saber da experiência era, aos homens do passado, um conhecimento que os constituía plenamente, que fazia parte de sua

história, os homens modernos sofrem para reconhecer esse saber antes tão naturalmente transmitido entre as gerações” (Benjamin, 2012, p. 114).

Na Modernidade, com o crescimento industrial e a mudança no ritmo de vida da sociedade, houve uma importante mudança na qualidade da experiência, devido ao “‘monstruoso’ avanço da capacidade técnica, sobretudo quando aliado à pobre realidade fabril capitalista” (Benjamin, 2012, p. 114) e com o início da Primeira Guerra Mundial. Um crescimento acelerado que aniquilou com a experiência.

Benjamin (2003; 2012) buscou construir uma análise da experiência a partir da linguagem, a compreendendo como histórica e produtora de culturas, analisando as mudanças geradas com o apagamento da tradição de contar histórias, ocorrida com o advento da Modernidade. Segundo o autor,

contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (Benjamin, 2012, p. 205).

Com o apagamento dessa tradição, em seu texto *O narrador*, Benjamin (2012) propõe uma nova forma de narração a partir da constatação anteriormente anunciada em *Experiência e pobreza* (Benjamin, 2012). O autor aponta que, inconscientemente, o narrador conta histórias que “tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária” (Benjamin, 2012, p. 200), na busca por transmitir a experiência ao ouvinte. “Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida” (Benjamin, 2012, p. 200). Por isso, compara a narração ao trabalho de um artesão, compreendendo-a como “uma forma artesanal de comunicação” (Benjamin, 2012, p. 221) na qual o narrador precisa mergulhar em sua vida para dela retirar sua própria narrativa, sua própria experiência.

Para o autor,

[...] a relação entre o narrador e sua matéria — a vida humana — não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência — a sua e a dos outros — transformando-a num produto sólido, útil? [...] Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência

alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). *Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira* (Benjamin, 2012, p. 221, grifos meus).

Ouvir e narrar uma história baseia-se na capacidade dos sujeitos de se dedicarem ao ritmo de um trabalho artesanal, no qual, pacientemente, entregam-se ao processo de criação. Diante disso, Benjamin (2012) busca definir outra experiência, que surge com a Modernidade e com o desaparecimento da figura do narrador, pautada na impossibilidade do homem moderno de transmitir conhecimentos geracionais. Motivo pelo qual, no texto *Sobre alguns temas em Baudelaire*, o autor tenta separar a experiência da vivência e assim as definir: “[...] a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (Benjamin, 1994, p. 15) de modo distinto da vivência.

Nesta obra, Benjamin (1994) faz, pela primeira vez, o movimento de caracterizar a experiência rica (histórica e geracional) da experiência pobre (isolada e rigorosamente fixada), utilizando, para isso, o método de associação-livre de Freud, para alicerçar seu conceito de choque. Para o autor, memórias voluntárias — as que queremos conscientemente lembrar — não guardam experiências passadas, por isso, relacionam-se à vivência. Apenas as memórias involuntárias armazenam traços de uma experiência, por este motivo, utilizou-se o método freudiano para analisar a experiência moderna.

O interesse de Benjamin (1994) estava nas análises de Freud sobre o sonho traumático vivenciado pelos veteranos de guerra. Para o autor, segundo a filosofia freudiana, o consciente age como uma proteção contra os estímulos, sem a função de registrar traços mnemônicos, agindo como proteção aos estímulos.

Ao tomar as disposições teóricas de Freud, para ampliá-las à própria experiência na Modernidade, conforme Lima e Baptista (2013, p. 478), Benjamin percebeu que

no jogo dinâmico entre vivência e experiência, quanto mais choque, mais consciente; quanto mais sucesso do consciente, mais vivência — e menos experiência. É desse modo que Benjamin esclarece a “atrofia da experiência”: através de uma sucessão cada vez maior de choques, a modernidade concede à experiência apenas uma modesta parte — se comparada ao que era antes —, legando à vivência a primazia da existência.

Portanto, numa sociedade em que o “choque” fez-se norma, a experiência rica vai sendo substituída por outro tipo de experiência, a pobre, denominada por Benjamin, de vivência (Lima; Baptista, 2013). Na Modernidade, com a mudança no ritmo de vida social, a consciência sobre os acontecimentos é necessária para que se configure como vivência, “para que isso, enfim, não seja um trauma — e como todo trauma, uma experiência” (Lima; Baptista, 2013, p. 479).

Larrosa (2002; 2018) retoma a crítica de Benjamin à Modernidade ao analisar o contexto contemporâneo, no qual há muitos acontecimentos, mas poucas experiências. Os acontecimentos são instantâneos e fugazes, pois a velocidade que são dados e, rapidamente, substituídos por novos, não permitem uma conexão significativa entre eles (Larrosa, 2018).

Para o autor, na era da digitalidade, o acesso à informação passa a ser rápido e fácil. Isto é, “o sujeito não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito” (Larrosa, 2002. p. 23).

Neste contexto, a experiência passou a ser substituída pela opinião, sendo cada vez mais rara (Larrosa, 2018). Agamben (2005) afirma que, mesmo imersos nas vivências cotidianas de grandes cidades ou na amplitude de vivências digitais, nada mais *nos acontece*, pois estamos tão cansados de tantos estímulos que nenhum desses eventos tornam-se experiência.

Considerando esse empobrecimento da experiência, Larrosa (2018) propõe outra forma de pensá-la a partir da epistemologia da experiência. O autor não trata a experiência como uma ideia ou conceito, mas como “algo que (nos) *acontece*”, nos afeta (Larrosa, 2018, p. 10, grifo meu). “[...] é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Larrosa, 2002, p. 25).

Uma vez que a experiência não é o que passa ou o que acontece, mas o que nos passa, nos acontece, ela ocorre na relação estabelecida entre o sujeito (sensações, sentimentos e saberes), o seu entorno e do sujeito consigo, a partir da relação que estabeleceu com seu entorno. É uma relação reflexiva que produz novos saberes. Larrosa (2002; 2018) faz uma importante diferenciação entre o “*saber de experiência*”, desenvolvido a partir da ação reflexiva sobre algo que *nos aconteceu*,

do “saber coisas”, daquele adquirido quando nos informamos, lemos um livro ou acessamos a internet.

Em suas palavras:

por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. *Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.* O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Larrosa, 2002, p. 27, grifos meus).

Diferentemente do saber científico, o saber da experiência não está fora de nós, mas dentro, “uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (Larrosa, 2002, p. 27). A experiência é única e individual, não há como ser reproduzida, pois cada sujeito, ainda que tenha vivências semelhantes a outros, as experienciará própria e singularmente.

Amparado em Heidegger, Larrosa (2018) esclarece que, para haver a experiência, é necessária receptividade. O sujeito precisa estar disponível, exposto, para que algo lhe *aconteça*. O sujeito da experiência é um “*território* de passagem” que se expõe, “atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade” (Larrosa, 2002, p. 25).

O sujeito da experiência, proposto por Larrosa (2002; 2018), é um sujeito movido pela paixão e sob o domínio do outro. Não quer dizer que ele seja passivo, incapaz de conhecimento ou de ação. Ao contrário, tem sua própria força produtiva que se expressa por meio do saber e da práxis (Larrosa, 2002). É um saber que ocorre “na relação entre o conhecimento e a vida humana” e que “não pode separar-se do indivíduo concreto e que o encarna” (Larrosa, 2002, p. 26-27), pois, diferentemente do saber científico, o saber da experiência é elaborado dentro e não fora do sujeito.

Conforme o autor,

se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude (Larrosa, 2002, p. 27).

De outra perspectiva, Pagni (2019; 2021; 2023), ao dialogar sobre a deficiência, a partir da Filosofia da Diferença, discute a experiência como radical. O sujeito com

deficiência se relaciona com o mundo a partir da singularidade da diferença, uma relação que afeta como as outras pessoas se relacionarão com ele, assim como a forma que se relacionará consigo mesmo. Para o autor, as singularidades que se encontram nessas relações “podem produzir acontecimentos capazes de transformar a esses mesmos sujeitos, sua subjetividade e seus modos de ser, resultando em formas de subjetivação distintas para a condução de suas vidas” (Pagni, 2011, p. 134).

Esse encontro da diferença com a normalidade instituída, produz experiências que se radicalizam, pois potencializam e resistem à destituição das relações de poder vigentes (Pagni, 2021). Uma “biopotência capaz de resistir a biopolítica atual” (Pagni; Martins, 2019, p. 7), uma experiência que, mesmo ao violentar as formas de vida diferentes, colocando-as à deriva, as potencializa no que se relaciona à criação de outros modos de vidas, “que se subjetiva compensando os déficits percebidos, ou enfrentando-os quando designados socialmente” (Pagni; Martins, 2019, p. 16).

Ao tomar a experiência do estudante com deficiência como radical, entendo que a deficiência, quando declarada, gera impacto e movimentos transformadores em qualquer experiência, principalmente no ambiente universitário, já que perturba a ordem estabelecida. A deficiência não é uma diferença, nem carrega em si a totalidade do sujeito, a diferença é apenas o resultado de uma junção de experiências.

Desta forma, a experiência torna-se radical quando o contexto ignora as individualidades dos estudantes, produzindo uma forma de estar no mundo que radicaliza a diferença, o singular que os constitui. Há no corpo com deficiência uma radicalização da diferença enquanto elemento do mundano, algo que se quer anular, negar e normalizar.

A partir dessa compreensão de experiência, é possível pensar a produção do sujeito no que tange à sua singularidade. E, neste aspecto, pode-se articular à experiência, entendida a partir das definições aqui exploradas, aos conceitos de deficiência e aprender.

À vista disso, adentro à discussão da deficiência, entendendo-a como uma das “muitas formas corporais de estar no mundo” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 65) e com ele se relacionar. Como uma prática que influencia diretamente como o sujeito pensará e se relacionará consigo, isto é, como constituirá suas experiências. Como corroborado por Foucault (2014), a experiência acontece a partir da relação

estabelecida pelo sujeito com as coisas, com os outros e consigo, estando implicada num processo de reflexão dele sobre si.

Os autores que auxiliam a definir esse conceito, permitem afirmar que se trata de um conceito inerente à natureza humana, já que quase todos nós teremos alguma deficiência, temporária ou permanente, ao longo da vida. Entretanto, amparada no referencial teórico que utilizo, tomo, nesta tese, a diferença, e não a deficiência, como inerente à natureza humana.

Biologicamente, a deficiência pode ser caracterizada como uma lesão que influencia em como agiremos sobre determinada atividade cotidiana. Socialmente, reconhece e denuncia a estrutura social que define e redefine qual o convívio social da pessoa com deficiência. O conceito biomédico de deficiência reconhece na lesão a causa primária das desigualdades, enquanto o conceito social defende que a causa primária das desigualdades são oriundas das estruturas sociais que marginalizam os sujeitos com deficiência (Diniz, 2007).

Pelo viés biomédico, a deficiência é compreendida a partir de um conjunto de teorias e práticas médicas pressupondo a relação de causalidade entre lesão e *experiência da deficiência*, relacionando a limitação de habilidades de vida social à própria deficiência (Bampi; Guilhem; Alves, 2010). De maneira distinta, o conceito social desloca do sujeito com deficiência à responsabilidade pela dificuldade no estabelecimento das relações sociais para pensá-la a partir das estruturas sociais.

Para os autores, dois aspectos originaram esse conceito: “o primeiro referia-se ao fato de que o corpo ser lesado não determinaria, tampouco explicaria, o fenômeno social e político da subalternidade dos deficientes”; e, o segundo, aborda a deficiência como “um fenômeno sociológico e não determinado pela natureza” (Bampi; Guilhem; Alves, 2010, p. 6).

A ideia de sujeitos com alterações físicas, sensoriais e cognitivas formarem uma categoria denominada deficientes é um acontecimento contemporâneo (Bampi; Guilhem; Alves, 2010) e representa a opressão ao corpo com impedimentos. Por este motivo, “o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser entendidos em termos políticos e não mais estritamente biomédicos” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 65).

A construção de sentidos sobre os corpos com deficiência foi ressignificada conforme o tempo e as mudanças sociais, como nos mostra Lobo (2015), em seu livro,

Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Ao trabalhar com a ideia da deficiência como *instituição*, a autora analisa segundo as formas sociais produzidas historicamente, “admitindo que, no mesmo momento em que surgiram certos cuidados com elas, começaram a engendrar-se não só os sentidos que hoje lhes atribuímos, mas também a preocupação com o seu destino” (Lobo, 2015, p. 16).

Para Lobo (2015, p. 21), a deficiência é “tomada como algo que existe a partir de uma prática que a objetivou e de um discurso que a nomeou”, pois, apesar de existir uma compreensão de deficiência, não quer dizer que ela seja a deficiência. Com inspiração foucaultiana e compreendendo a história como produtora de sentidos, a autora faz uma análise histórica para entender como a sociedade interagia com os *corpos diferentes*. Ao examinar arquivos e documentos históricos brasileiros, Lobo (2015) pergunta pelos invisíveis, aqueles sem notoriedade, considerados incapazes, que, em suas existências, quase não falaram por si, e traça uma linha temporal que inicia no descobrimento do Brasil à República.

Em seu trabalho, a autora identifica, no século XVI, a falta de distinção entre o real e o místico, em que as pessoas com deficiência eram vistas como não humanas, mas como seres híbridos, quase mitológicos. Neste período, não havia a separação do que era observado e documentado e do que era apenas fabular.

No final do século XVI, os *corpos diferentes* ou com comportamentos inadequados aos estabelecidos pela sociedade da época passaram a ser compreendidos a partir de uma visão teocêntrica, na qual o homem era visto como imagem e semelhança de Deus, e quem divergisse desta compreensão ficava submetido à glória ou ira de Deus. O teocentrismo é substituído pelo antropocentrismo, dando surgimento às ciências destinadas à compreensão e normalização do humano. Se antes os *corpos diferentes* eram compreendidos como corpos intermediários, no final do século XIX e início do século XX, eles são vistos como rupturas à ordem social. Por isso, precisam ser institucionalizados, medicalizados e normalizados para se manter a disciplina social, dando origem ao conceito médico de deficiência.

Segundo Pagni (2021, p. 163),

juntamente com a deficiência nasce o estigma social de quem a encarna como signo, como uma etiqueta que, uma vez colada à pele, nada a faz sair e que serve para diferenciar esse indivíduo dos demais: não por suas qualidades, potencialidades, mas por seus limites, disfunções e déficits.

Aquele que é visto como anormal, por esse estigma, passa a ser tratado a partir dessa sua condição e como o estado que a define, representando sempre o perigo da anomia social do corpo-espécie.

Com o surgimento do conceito médico de deficiência, logo surge seu significante, que estigmatiza aqueles cujos corpos e comportamentos não atendem às normas implícitas. “A sociedade moderna encontrou na normalização uma maneira de regulamentar o corpo-espécie ou a vida da população com padrões científicos, supostamente universais, apoiando-se no desenvolvimento da Medicina Social [...]” (Pagni, 2023, p. 30). Na Contemporaneidade, a deficiência permanece sendo tratada como *signo* da anormalidade, que deve ser corrigida conforme a norma, por meio de dispositivos disciplinares. E, atualmente, passa a ser regulada como força produtiva ao governo biopolítico da população (Pagni, 2023).

Num movimento de resistência ao governo biopolítico, Carvalho (2014, p. 3) assume a ideia de “ontologia política do devir deficiente” que entende que o modo de ter deficiência está relacionado a um jogo político tendencioso, que busca classificar e normalizar os corpos. Para sustentar esta ideia, trabalha com a hipótese de que “todo ser humano é devir deficiente” (Carvalho, 2014, p. 3), compreendendo a deficiência como uma condição própria da vida humana. Amparado em Deleuze e Guattari, Carvalho (2014, p. 3) propõe pensar o *devir* deficiente como um *rizoma* “que não se fixa pelas estruturas classificatórias capazes de nos identificar com algo”, mas como uma “abertura incoativa de fluxos por onde todas as possibilidades do ser podem alcançar um tipo qualquer de consistência”.

Ao situar “no registro da ontologia política do devir deficiente significa entender que o nosso modo de ser está implicado em um jogo político de tendência normalizante e classificatória” (Carvalho, 2014, p. 3) que nada tem a ver com a condição essencialista. Diante disso, Carvalho (2014, p. 7) sustenta a hipótese do “devir deficiente” para pensar a “deficiência como norma da própria condição humana”, como a constituição do que somos.

Pagni (2021, p. 171) compreende que

[...] esses devires são agenciados majoritariamente em torno desse seu signo — que lhe é atribuído e que o designa socialmente —, mas que, em sua singularidade, se compõe com outros devires minoritários (e majoritários) que o atravessam, configurando uma linha clandestina dos corpos que os encarnam e dos seres que os potencializam como forma de vida que se afirma na, com a e pela diferença.

Ao assumir a “condição humana como detentora de um devir deficiente”, Carvalho (2014, p. 9) enfatiza que não significa que seja uma condição deficitária, mas premente ao ser humano e toma a deficiência como um “elemento potencializador de dinâmicas relacionais inter e intra-humanas” (Carvalho, 2014, p. 10). Isto é, a deficiência não seria mais um estigma, mas mais uma das “formas da condição humana” (Pagni, 2019, p. 134), um modo de vida que vai de encontro à noção de eficiência normativa imposta por um governo biopolítico.

A partir desse olhar potencializador da deficiência, Pagni (2019; 2023) aprofunda essa elaboração conceitual discutindo-a como uma forma ética de vida, que decorre de um acidente que não é originário de uma escolha do próprio sujeito, mas como modos de vida acometidos por forças físicas ou biológicas que causam uma ruptura em seus modos de ser e/ou agir. Para isso, o autor se apoia no conceito de *ontologia do acidente*, de Malabou (2014), compreendendo a deficiência como um acidente alheio à vontade do sujeito que o subjuga e obriga a conviver numa relação de experimentação de si com os efeitos deste acidente, onde precisa constituir seu próprio modo de existência.

Conforme Pagni (2021, p. 138, grifos meus),

[...] a ontologia do acidente parte da compreensão de que da relação que o sujeito acidentado trava consigo mesmo não há qualquer vislumbre de transcendência, de fuga ou de evasão. Porque *o acidente é outro de si mesmo, alheio à vontade e ao planejado pela consciência, ele indica uma forma de fuga que escapa à identidade subjetiva, não conhecendo a salvação nem a redenção, postuladas por muitas metamorfoses literárias ou pela configuração de um eu idêntico mais próximo ao existente. É uma forma de fuga que, por assim dizer, perfaz-se na mesma pele e no mesmo corpo para se tornar irreconhecível para si mesmo*, provocando uma dissensão sem precedentes e para a qual, paradoxalmente, não existe fuga possível.

O autor aponta que esse acidente produz rupturas que implicam em mudanças de sentido de vida e que faz com que se desenvolva um modo próprio de existência em resposta à normalidade e à governamentalidade instituída Pagni (2019; 2021; 2023). Nessa relação da deficiência com os acidentes causadores de suas limitações emerge uma “ética que se funda, por assim dizer, na *ontologia do acidente*” (Pagni, 2019, p. 142). Nessa tensão entre evitar ou tentar superar os déficits originados pelo acidente, o sujeito produz linhas de fuga “aos modos de existência e de governamentalidade imperantes, criando outros, pouco visíveis, mas nem por isso menos potentes” (Pagni, 2019, p. 142).

Esses modos de existência deficientes, propostos pela *ontologia do acidente* (Pagni, 2019) contribuem com a *ontologia da deficiência* (Carvalho, 2014), para a construção do conceito de *diferença radical*, proposto por Pagni (2019; 2021; 2023). Para o autor, há dois pontos importantes para que se compreenda essa radicalidade: a primeira é a ontológica, em que se funda o *éthos* deficiente; e, a segunda, são os efeitos políticos oriundos dos “excessos da tecnologia do biopoder em relação à normalidade e ao imperativo da eficiência [...]” (Pagni, 2019, p. 143).

Diante disso, por mais que se tente capturar essas subjetividades, por meio dos saberes médicos e psiquiátricos ou de dispositivos de controle mais complexos, esses corpos escapam. Afinal, não se trata de uma categorização humana ou de um grupo social, mas de uma condição própria do humano.

Segundo Pagni (2023, p. 215-216, grifos meus),

devemos pensar a deficiência não enquanto um estado de anormalidade ou um registro social que predetermina o julgamento negativo dessa designação, mas como os efeitos de uma força desreguladora que se inscrevem no corpo. Tais efeitos podem se singularizar, em função não somente de parâmetros biológicos de normalidade, da regulação de uma mecânica instintual e da predeterminação de uma economia do prazer, porém, do acidente que o atravessa, da inoperância de seu maquinismo e da recriação de outra forma de subjetivação em que a dinâmica libidinal ocorre, por meio da interposição de sua face energética à mecânica instituída. Ao ser pensada dessa forma, segundo um paradigma estético e uma economia do prazer, a deficiência é um modo de existência cujo processo de subjetivação se compõe por múltiplos devires, como quaisquer outros.

Para tanto, inspirada em Pagni (2019; 2021; 2023), nesta pesquisa, trabalho com o conceito de deficiência como *diferença radical*, a compreendendo como uma força disruptiva que traz, em sua constituição, o registro da deficiência. Como um imprevisto existencial permanente que exige do sujeito a necessidade de se reinventar, determinado não somente pela relação do sujeito com os efeitos causados pelo acidente, como também na experimentação de si e das relações sociais. Um processo de subjetivação composto por uma multiplicidade de devires agenciados, em sua maioria, em torno de um signo que lhe é atribuído socialmente (deficiência/déficit) e que se integra a outros devires que o atravessam, configurando linhas de fuga entre o corpo e o ser que o potencializa, produzindo experiências (Pagni, 2023).

Há uma “ética” construída no enfrentamento dos estigmas sociais e de um modo de ser decorrente do seu acidente (Pagni, 2019) que permeia as experiências dos sujeitos, tornando-as uma *experiência radical*, sob a qual o sujeito cria outras

formas de habitar o mundo e, assim, pensar sobre si. Ao produzir “modos de existência [...] indagam o sujeito sobre seus desajustes com as próprias representações de si mesmos e o instigam a um devir deficiente de uma forma perfeita, mas criador de uma *forma de fuga* e de modos de subjetivação outros imprevisíveis” (Pagni, 2019, p. 142-143). Nesta perspectiva, articulo a experiência do estudante com deficiência — aqui compreendida como uma experiência radical — ao aprender na universidade, objetivando analisá-lo.

Um dos temas que muito tem se debatido no campo educacional e pedagógico contemporâneo é a aprendizagem. Devido às frequentes reformas no sistema educacional, este tem sido um dos assuntos frequentes quando se quer discutir a Educação, pois há um reducionismo das problemáticas do campo à linguagem da aprendizagem (Biesta, 2023), resumindo o discurso educacional à aprendizagem.

Sennett (2006), nesta mesma perspectiva, argumenta que estamos em uma *sociedade da capacitação*, na qual importam o talento e a aptidão para o exercício de cargos, sendo a escola imbuída de formar sujeitos capazes de renovar suas competências permanentemente e de se adaptarem às necessidades exigidas pelo seu espaço de trabalho. Para isso, a aprendizagem tem papel de centralidade no cotidiano daqueles que devem estar permanentemente aprendendo a aprender.

A teoria de *capital humano* mostra-se potente, neste contexto de racionalidade neoliberal, como aponta López-Ruiz (2007), pois determina o sujeito enquanto capital e, por isso, precisa de constantes investimentos. A valoração de cada sujeito é medida por sua atualização e facilidade em manter-se ativo, pois cada um é considerado uma empresa que deve manter-se ativa no jogo concorrencial, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades. Diante disso, “[...] o ser humano tornou-se um ativo, um bem que pode ser desenvolvido, medido e valorizado como os outros ativos da corporação” (López-Ruiz, 2007, p. 271).

Na perspectiva capitalista, defende-se a formação de sujeitos capazes de aprenderem a se conduzir em uma dinâmica mercadológica. “Precisa, de certa forma, de todos nós gerenciando nossas carreiras, investindo em nosso capital humano, como empreendedores-capitalistas de nossas vidas-empresas” (López-Ruiz, 2007, p. 291).

A partir destas questões, propostas pela teoria do capital humano, Motta (2023, p. 106) destaca o empreender e o aprender como “duas ações intrínsecas que se

retroalimentam e orientam as ações dos sujeitos”, visto que, colocado cada vez mais em situações de mercado, o sujeito aprende a se conduzir racionalmente (Dardot; Laval, 2016). Nesta perspectiva, as práticas educacionais são elaboradas a partir da concepção dos sujeitos como responsáveis pela própria aprendizagem, e a conduta empresarial está relacionada ao discurso sobre o aprendizado ao longo da vida. Os sujeitos “precisam aprender constantemente e atualizar-se enquanto capital humano” (Motta, 2023, p. 108).

Numa lógica neoliberal, que institui como norma a concorrência e o Estado aliançado com o mercado, a formação do sujeito empresário de si deixa em segundo plano a educação e esmaece a figura do professor, uma vez que afirma que a aprendizagem pode ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar sem que, para isso, haja intervenção pedagógica. A partir disso, Noguera-Ramírez (2023) trabalha com a noção de *sociedade da aprendizagem*, por meio da ressignificação do conceito de aprendizagem pela lógica neoliberal, da educação disciplinar à educação do interesse³⁸.

Diante disso, as teorias e a metodologia da educação voltam-se à satisfação imediata do estudante, centrando o trabalho educativo em seu interesse e na pedagogia de projetos (Saraiva; Veiga-Neto, 2009, p. 198), visando “[...] transformar o longo prazo de recebimento da recompensa em curto prazo, produzindo uma satisfação imediata”. A pedagogia de projetos está demarcada na escola contemporânea e pretende desenvolver a capacidade do estudante de aprender a aprender, tendo como enfoque princípios empresariais e não abordagens pedagógicas. Deste modo, “a aprendizagem não se relaciona ao aprender no sentido de apropriação de conteúdos escolares como resultado de processo de ensino, mas à aprendizagem no sentido de capacidade de permanente adaptação” (Enzweiler, 2022, p. 101).

Esta “naturalização da aprendizagem” articula-se ao apagamento das características intencionais das práticas de ensino, que ocorre pela percepção de que o aprender acontece naturalmente, sem a necessidade da condução do outro por meio de intervenções intencionais. Entretanto, esta tese busca se afastar dos discursos predominantes sobre a aprendizagem, para pensar o aprender enquanto trabalho

³⁸ Demarcada pelo Movimento Escolanovista, retira o estudante do papel de receptor do conhecimento para colocá-lo na posição de protagonista do processo de desenvolvimento do próprio conhecimento.

autoral do estudante, com um fim em si, longe do viés utilitarista da aprendizagem, inspirada em Gallo (2012; 2017) e Kohan (2013; 2015; 2020).

A partir das ideias de Masschelein e Rancière, Kohan (2013, p. 2) defende a centralidade do aprender para pensar a educação do nosso tempo, ressignificando seu papel “numa educação com pretensões emancipadoras”. O autor propõe pensarmos a escola a partir de sua etimologia grega — *skholé* — ao posicioná-la em um espaço e tempo diferenciados que colocam em suspensão os espaços e tempos sociais, considerando-a um gesto democrático.

Em suas palavras,

o gesto democrático da *skolé* consistiria precisamente em dar tempo livre para estudar a quem, até esse momento, não o tinha, por conta de seu lugar social. A *skolé* tiraria os alunos do mundo produtivo, econômico e social, inventando um tempo igualitário, independente do mundo de casa, da comunidade e do trabalho, que atravessaria e quebraria as posições hierarquizadas da ordem social (Kohan, 2020, p. 180).

Ao promover um espaço e tempo igualitários, favorece-se a liberação dos usos dominantes das palavras, das verdades e dos saberes, deixando-os dispostos a outra criação, uma criação comum. A escola é considerada um espaço e um tempo livres, em que algo é ofertado sem que sejam estabelecidos princípios para a sua apropriação, “[...] não é um lugar ou tempo de passagem (do passado para o futuro), nem de preparação (para a vida, para o futuro), nem de projeto ou iniciação (da família para a sociedade)” (Kohan, 2015, p. 170-171). Pelo contrário, é um espaço/tempo “de olhar para o mundo suspendendo e profanando o modo social de olhar e atentando para ele de forma a experienciá-lo [...]” (Kohan, 2015, p. 171) como ele é.

A partir de Rancière, Kohan (2013) trabalha com a ideia do aprender na relação com o ensinar, por meio da figura do professor que interroga os estudantes e verifica se fazem o trabalho de aprender, sem se importarem com o conteúdo, mas com a forma que realizam essa busca; e, do aluno que está constantemente em busca do aprender, seguindo os métodos e caminhos por ele escolhidos. Esta relação pedagógica acontece como “duas vontades e duas inteligências, a vontade e a inteligência de quem ensina e de quem aprende” (Kohan, 2013, p. 5). Há uma postura de igualdade de inteligências, na qual cabe ao docente o papel de emancipador — o questionar — e, ao estudante, de emancipado — buscar a seu modo.

Para Kohan (2013, p. 5),

explicar algo a alguém é dizer-lhe que não pode entendê-lo por si mesmo, é debilitar a confiança em sua própria capacidade intelectual. O problema da explicação é, sobretudo, político. Ela pressupõe a hierarquia, os inferiores e superiores, a lógica da desigualdade. [...] Quem ensina embrutece quando submete a inteligência de quem aprende a sua inteligência. A emancipação é o contrário do embrutecimento e não pode ser outorgada por ninguém.

Nesta mesma perspectiva emancipatória, Gallo (2012; 2017) aponta o aprender como um encontro com signos. A partir de Deleuze, o autor trabalha com a ideia do ensinar enquanto *emissão* de signos e do aprender como *encontro* com estes signos. Gallo (2012; 2017) compreende que qualquer relação estabelecida, com pessoas ou coisas, tem potencial de provocar em nós o aprender, ainda que o processo ocorra de forma inconsciente. Afinal, “é apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido” (Gallo, 2012, p. 3).

Gallo (2012; 2017) afirma que tudo o que nos é ensinado emite signos a serem decifrados, sendo o aprender a relação estabelecida pelo sujeito com estes signos. Portanto, “não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado [...] o aprender acontece, singularmente, com cada um” (Gallo, 2017, p. 108). O aprender é apenas um intermediário entre o não saber e o saber.

“O aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático. E é essa noção de problema que faz Deleuze defender a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento” (Gallo, 2012, p. 4). O aprender, da ordem do acontecimento, demanda que o sujeito se coloque nele por inteiro, exige que estabeleça relação com o outro para que se estabeleça uma sintonia com os signos, deixando-se afetar por eles, “na mesma medida que os afeta e produz outras afecções” (Gallo, 2017, p. 110). Diante disso, Gallo (2012; 2017) afirma que o aprender é o contrário da reprodução, pois “cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular” (Gallo, 2017, p. 112).

Portanto, ao compreender o aprender como acontecimento, como encontro com os signos, trabalhei, nesta pesquisa, com o conceito de aprender enquanto criação e geração de diferenças, alicerçada teoricamente em Gallo (2012; 2017) e Kohan (2013; 2015; 2020), e não com o conceito de aprendizagem como reconhecimento.

Em suma, entendo o aprender a partir da relação estabelecida pelo estudante com deficiência aos signos, heterogênea e singular.

Partindo dessa construção teórica, nas próximas seções, apresento excertos das narrativas dos sujeitos da pesquisa para *analisar como os estudantes com deficiência narram sua experiência com o aprender*.

5.2 EXPERIÊNCIA PELA LÓGICA EXPLICADORA

Narrar significa, segundo Larrosa (2011a, p. 68), “arrastar para frente”. Logo, quem narra, “arrasta para frente” situações que viu ou viveu e que ficaram em sua memória. “O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória” (Larrosa, 2011a, p. 68). Num sentido reflexivo, ao se narrar, o estudante relata o que conservou do que viu de si, pois, conforme Larrosa (2011a), a subjetividade humana é construída temporalmente, estando a consciência do sujeito sobre si, estruturada no tempo da vida.

Portanto, “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (Larrosa, 2011a, p. 69).

A partir das discussões do autor, olho para as entrevistas-narrativas, buscando compreender como os estudantes com deficiência se narram quando solicitado que relatem como fizeram uma atividade proposta em aula. Se narrar também é algo aprendido, os sujeitos aprendem como falar sobre si.

Para Larrosa (2011a, p. 69),

cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado. Por isso, a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem).

Neste movimento de olhar como os alunos se narram, percebi dois movimentos, o da *lógica explicadora* e o da *emancipação*. Nesta seção, considerei as narrativas que se centraram na *lógica explicadora*, em que os estudantes se narraram na experiência a partir de explicações de atividades ou de conteúdos. Rancière (2023, p. 19) define essa lógica como o ato essencial de explicar, “destacar os elementos

simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes”.

Para o autor, o explicador é o professor, capaz de abolir a distância entre a “matéria ensinada e o sujeito a instruir” (Rancière, 2023, p. 22), na qual o estudante só adquire novas inteligências quando guiado por suas explicações. Para tanto, o docente assume o papel de quem forma os espíritos mais jovens segundo uma progressão ordenada, partindo do mais simples ao mais complexo — explicando cada etapa (Rancière, 2023), numa relação de sujeição de uma inteligência a outra.

Quando pedi aos alunos com deficiência que contassem como fizeram uma atividade em aula, percebi que alguns tiveram dificuldade em se colocar no processo de realização da atividade. Ao se referirem à atividade, narravam apenas sua execução, sem se colocarem na condição de produtor/ator do seu aprender, como se buscassem manter uma certa distância do conhecimento produzido. Nos momentos de pausa, sinalizados pelas reticências, presentes na maioria das narrativas, os estudantes demonstraram insegurança ao narrar algo que experienciaram, como se estivessem tentando narrar a experiência “corretamente”.

Esta necessidade de “acerto”, mesmo de algo tão subjetivo, deixa evidente uma experiência marcada por um *mestre explicador* (Rancière, 2023), que se funda na ideia de que o aluno é incapaz de aprender sem que, para isso, “[...] alguém lhe tenha dado uma explicação, que a palavra do mestre tenha rompido o mutismo da *matéria ensinada*” (Rancière, 2023, p. 21, grifo do autor), como podemos observar nas narrativas apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 - Narrativas lógicas explicadoras

E03 - **“Eu, basicamente, eu li o que estava nos slides. E eu respondi.** Eu respondi às perguntas. E... pesquisei no slide da aula, pesquisei um pouquinho na internet também. Na internet também... E fui escrevendo o que eu encontrava. **Foi basicamente isso que eu fiz”.**

E05 - **“Eu dei uma lida no material que tinha e aí eu fui escrevendo, assim, o que eu achava que era o conteúdo dos slides.** Aí eu fui passando pelos slides. O trabalho que eu apresentei era sobre um texto da aula. **Eu só fui escrevendo o conteúdo, assim,** escrevendo com as minhas palavras também”.

E02 - **“[...] eu pego o livro, olho o ano, qual o ano, olho quem escreveu, quem escreveu, o título, informações do livro, tem figuras, o número de páginas, o idioma do material. Eu também tenho que usar normas da ABNT, a norma de catalogação, o MARC 21.** Então, acho que a gente tem que ir lá, pegar, pesquisar. Tem que, sim, pesquisar para colocar as normas. Hum, bem... Cada um aparecendo no computador, assim, o campo que a gente tem que colocar as informações”.

E01 - **“A gente usou uma tal de câmara de Elisa. Ela tem 90 e poucos pontos, eu não lembro direito. Ela tem um monte de fileira, que é a letra do alfabeto. Fileira A, fileira B, fileira C. E tem 12 cada uma, e fica A1, B2, essas coisas, sabe? E a gente bota a diluição que a gente fez, uma fileira sim, uma fileira não, uma fileira sim, uma fileira não, para ficar mais isolado e a gente conseguir ver melhor quando estiver crescendo”**. Lá na EQA tem uma câmara com um monte de lanterna raio UV para simular os raios do sol, a fotossíntese. É assim, alterna, 12 horas ligado, 12 horas desligado, como se fosse dia e noite. E tem uns negócios lá, que fica mexendo o troço para os microrganismos não ficarem concentrados no fundo, sabe? Parados no fundo. Para umas não ficarem tapadas pelas outras e morrerem. E lá dentro tem um, tipo um cilindro de oxigênio, só que ao contrário de oxigênio, é CO₂. Porque tem na atmosfera, né? As plantas transformam o CO₂ em oxigênio para elas fazerem o processo”.

E04 - **“Eu visualizei a lâmina que estava no AVA... E aí tinha que marcar, tipo, os tipos de ossificação... Aí tinha quatro alternativas ali... É, basicamente foi isso**. Ele mandou umas videoaulas também, que ele... Fez no EAD para a gente ver. E aí eu... **É, foi assim que eu fiz”**.

[...]

E04 - “Basicamente a gente pegou... Uma lâmina... Uma lâmina, né? E aí a gente pingou duas gotas de... Antígeno... E aí a gente fez... A gente colocou a lâmina... Em cima da outra lâmina... E aí a gente... Esperou secar ali... E aí depois a gente aplicou o... Os antígenos... Que era o anti-A e o anti-B, né? Que era para saber os tipos sanguíneos. Aí depois a gente fez o... Tipo, a gente puxou a parte do plasma ali... Do sangue no... Até o final da lâmina para... Fazer o esfregar sanguíneo. Não sei se eu estou... Não sei se é bem isso, mas acredito que seja. Que eu lembro de ter feito. E aí depois a gente tinha que identificar... Com o antígeno se era O positivo ou O negativo... Se era... B negativo, se era... Qual era o outro? Ah, se era o universal, né? Era esse tipo de sanguíneos. Eu gostei bastante de ter feito”.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essas narrativas mostram uma educação pautada na compreensão do professor como capaz de fazer com que os estudantes consigam alcançar o conhecimento por meio de sua explicação. Rancière (2023, p. 24), ao discutir esta necessidade de explicação e crença na desigualdade de inteligências, nos faz perceber um possível embrutecimento presente nas narrativas, “[...] que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, [verificando] se o aluno entendeu o que acabou de aprender”. Desta forma, o estudante não é levado a pensar, pois se julga que ele não demonstra capacidade suficiente para aprender sem as explicações do docente. Diferente de outros níveis da Educação, como na universidade, em que há professores com elevada formação acadêmica (mestrado e doutorado), um fator que influencia no desenvolvimento dessa lógica explicadora.

Segundo o autor,

o embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos, nem o ser maléfico que pratica a dupla verdade, para assegurar seu poder e a ordem social. Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz. Mas ele é culto, mas se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes. Mas ele é esclarecido, e lhe parece óbvia a

diferença que há entre tatear às escuras e buscar com método, mas ele se aplicará em substituir pelo espírito a letra, pela clareza das explicações a autoridade do livro (Rancière, 2023, p. 25).

Quanto maior o nível de formação e o arcabouço teórico, maior pode ser a distância entre professor e estudante, e a subjugação de uma inteligência a outra. Na relação com a deficiência, essa subjugação pode ser acentuada pela compreensão de que o aluno com deficiência, ainda que lhe seja explicado, não conseguirá aprender. Principalmente, na universidade, lugar que *faz compreender* o aluno para formar o bom profissional, destruindo sua confiança e fazendo com que compreenda que “nada compreenderá a menos que lhe expliquem” (Rancière, 2023, p. 25).

Ensinar é, portanto, nessa lógica da explicação, um movimento de igualar os espíritos dos estudantes com base e na medida do mestre explicador. Um poder que se materializa na função do professor, responsável por conferir utilidade à explicação: “na ordem do explicador, com efeito, é preciso uma explicação oral para explicar a explicação escrita. Isso supõe que os raciocínios são mais claros [...] quando veiculados pela palavra do mestre” (Rancière, 2023, p. 16).

Além do professor, há outro sujeito na relação do ensinar e do aprender dos estudantes universitários com deficiência da FURG, o bolsista de acessibilidade. Como discuti anteriormente, os alunos com deficiência mantêm uma relação muito próxima com seu bolsista, inclusive para a elaboração de suas atividades, atribuindo, muitas vezes, a função do professor (ensinar) a eles. Logo, os estudantes reproduzem a mesma lógica explicadora com o bolsista que os acompanha, solicitando explicações ou esperando que ele lhes dê as coordenadas de como fazer determinada atividade.

Desta forma, o bolsista se transforma em um *aperfeiçoador das explicações*³⁹, as tornando “mais fáceis de serem compreendidas por aqueles que não as compreendem” (Rancière, 2023, p. 23). Esta incapacidade de o aluno compreender é apenas uma “ficção estruturante da concepção explicadora de mundo” (Rancière, 2023, p. 23), criada como mecanismo de controle sobre os conhecimentos produzidos por ele.

³⁹ Ainda que Rancière (2023) tenha se proposto a pensar as relações entre professor e estudante para compreender os processos de ensino e aprendizagem, quando discuto esses processos com os alunos com deficiência, preciso ampliar a análise considerando a figura do bolsista que, algumas vezes, assume a função que seria do docente.

A universidade, assim como as demais instituições educacionais, é uma das tecnologias inventadas para governar os sujeitos e ensiná-los a se conduzir e participar da constituição da experiência de cada um. Conforme Foucault (2014), a experiência está implicada no processo de transformação que ocorre na relação do sujeito com os outros, com o meio e consigo próprio. É uma criação, é algo que fabricamos, que não existe antes e não existirá depois.

Para o autor, uma experiência é resultado de uma fabricação histórica e social, advinda de práticas nas quais as experiências pessoais são entendidas e por meio das quais o ser humano passa a entender e se relacionar consigo. Larrosa (2018) elucida a experiência como pertencente à ordem do singular, não do individual, uma vez que não se faz, mas se sofre a experiência.

A experiência é um modo de habitar o mundo, de um ser que existe, é único e está num tempo e espaço com outros seres (Larrosa, 2018). Deste modo, a experiência que os sujeitos têm de si ocorre por meio das práticas que regulam seus comportamentos e produzem modos de ser.

Ao compreender que nos processos envolvidos no ensinar e no aprender existe algo que é da ordem da experiência, que imprime modos de ser e opera na fabricação desses sujeitos, identifiquei, nas narrativas dos estudantes com deficiência — conforme exponho no Quadro 11 — modos de ser (pensar, agir, ver) e de se conduzir enquanto alunos universitários a partir da relação com a *lógica explicadora*. Inclusive, percebi insegurança na realização das atividades, necessidade de validação e resistência ao utilizarem sua inteligência autonomamente.

Quadro 11 - Modos do estudante com deficiência se conduzir
a partir da relação com a *lógica explicadora*

E04 - “Eu gosto bastante, apesar de estar fazendo cadeira a terceira vez. Ainda gosto de Histologia, **espero passar esse semestre.**

[...]

Pode, **só não sei se vai entender a minha letra, porque a minha letra é...**

[...]

Não sei se eu cheguei a fazer muito certo”.

E01 - “Eu acho que dessas que eu estou fazendo agora, acho que eu curto a Microbiologia. [...] **Eu rodei e estou fazendo de novo. Acho que eu estou indo bem melhor do que antes.** Eu tive que refazer a matéria umas quantas vezes, cálculo um, eu fui passar na terceira vez”.

E02 - “[**Fiz bom, com... com dificuldade**, óbvio, porque a matemática não é meu forte. Ah, mas... **Eu... Ah, também pedi ajuda para o meu monitor [bolsista] também**”.

[...]

[...] **eu vou mal em quase todas, porque eu ainda estou pegando o ritmo da faculdade**”.

E05 - “[...] **eu estava com dificuldade. Ela foi me dizendo [a bolsista] o que tinha que arrumar e aí eu fui acrescentando.**

[...]

Eu só fui escrevendo o conteúdo, assim. Escrevendo com as minhas palavras também. **E tive que mandar para a professora, claro!**”.

E010 - “**Eu peço para a bolsista, até para a professora, que ela é bastante atenciosa, peço para que ela explique do outro jeito, né?** Para que eu possa entender, porque, às vezes, é a maneira de explicar que eu não entendo”.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para Rancière (2023), as experiências pautadas pela lógica explicadora podem formar estudantes que não acreditam em sua capacidade de aprender, pois as expectativas em relação a eles são baixas, já que se crê que não conseguem ser autores do seu aprender, pois dependem da explicação do professor para isso. Esta ideia constrói barreiras que impedem o aluno de utilizar sua inteligência autonomamente, constituindo determinados modos de ser estudante, como ficou evidente nas narrativas dos alunos com deficiência, influenciando nas crenças e ideias que eles carregam durante sua formação acadêmica.

Segundo Kohan (2003, p. 222, grifo do autor),

[...] o aluno mais afortunado poderá compreender, com a ajuda de um mestre *explicador*, um saber filosófico, histórico ou sistemático, sobre a educação. Aprenderá a distinguir, com as explicações que recebeu, escolas e orientações pedagógicas, períodos, conceitos e categorias, que habilmente relacionará às correntes de pensamento já instituídas. Para os menos afortunados, essas mesmas explicações funcionarão, muito mais simplesmente, como uma espécie de doutrinação educativa, que os infundirá, brutal ou delicadamente, da firme crença nos fins, nos valores e nos ideais que deverão passar a perseguir.

Partindo desta discussão, quero destacar um mecanismo de controle que fica evidente nessa lógica, a *desigualdade*. A partir do fomento da desigualdade de inteligências, em que o professor subjuga o estudante aos seus saberes e ideias, fica explícita a situação de controle estabelecida, na qual o aluno não se considera capaz de produzir seu conhecimento sem a aprovação do docente, como perceptível no relato do E05: “*e tive que mandar para a professora, claro!*”.

Quero propor uma reflexão acerca da desigualdade ampliada estabelecida aos estudantes com deficiência em relação à lógica explicadora. Afinal, além da imposição dos saberes do professor sobre os seus alunos, o E05 ainda precisa enfrentar as barreiras impostas pelo contexto acadêmico que tenta normalizá-lo.

Kohan (2003, p. 224) vai adiante nas discussões propostas por Rancière, desdobrando o conceito de embrutecimento, implicado à explicação, para tratar da desigualdade por ele imposta: “partimos da desigualdade. Somos formados para explicar o que aprendemos (a desigualdade). Fomos explicados e, assim, explicamos. Acentuamos a desigualdade. Voltamos a explicar”.

A partir das propostas do autor, verifico que esta *desigualdade* se amplia na relação com os estudantes com deficiência, que precisam enfrentar, além desse mecanismo de controle, outros que visam normalizar seu corpo marcado pela deficiência. E me questiono: quanto essa relação pela lógica explicadora pode garantir o aprender?

Para Rancière (2023, p. 31), o ensinar e o aprender acontecem quando “há duas vontades e duas inteligências”. É necessária a vontade do professor em fazer com que o estudante utilize sua inteligência, e a vontade do aluno em utilizá-la para produzir o seu aprender, empregando seus próprios métodos para isso. A função do mestre emancipador é incentivar os estudantes a utilizarem sua inteligência, acreditando que eles possam fazer isso.

Segundo o autor, “chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (Rancière, 2023, p. 32). A partir da compreensão de igualdade de inteligências, o ensinar se torna potência ao desenvolvimento da inteligência do estudante, que percebe sua capacidade quando não estão mais implicadas rigidez e limitação de um pensamento único.

Ao retornar às narrativas, não percebo abertura para a emancipação do aprender dos estudantes com deficiência na relação com o professor e o bolsista. Ao contrário, identifico uma relação que estimula a reprodução de saberes.

No entanto, para Rancière (2023), a relação desses alunos com um mestre ignorante pode ser também uma via para a emancipação. Afinal, um mestre ignorante, que desconhece seu próprio conhecimento, pode emancipar os que se apropriam de

sua falta: “o ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade” (Rancière, 2023, p. 34).

Partindo dessa lógica, entendo que a falta de conhecimento do professor sobre o estudante com deficiência incluído seja pelo medo do desconhecido ou pela narrativa da falta de formação especializada. Isso pode fazer com que os alunos busquem meios de se emanciparem, pois são tensionados a criarem suas próprias estratégias para aprenderem, utilizando a sua inteligência. Como afirma Bárcena (2012, p. 25), “não é a ‘facilidade’ em aprender — que seja habitual fazê-lo — o que justifica um pensamento sobre a educação, mas a experiência de sua dificuldade. Porque ninguém sabe como aprende, em que momento o faz e por que mecanismo acontece”.

Deste modo, ainda que a lógica explicadora seja uma problemática que, por vezes, limita o aprender do estudante universitário, determinando seu modo de ser, quando é um aluno com deficiência, esta relação sofre modificações. Ao empregar a lógica explicadora a todos, o professor ignora as especificidades do estudante com deficiência, fazendo com que ele *improvise* estratégias ao seu aprender, num movimento de *emancipação*.

Esta *emancipação* ocorre não como um movimento contrário à subjugação, mas como uma “rota de fuga” do sujeito à lógica de ensino estabelecida. Para tanto, o emancipado, mesmo que seja resultado de relações de poder, age sobre si, criando estratégias ao seu aprender (Gallo; Olivier, 2021), como discutido na próxima seção, a partir das narrativas dos estudantes com deficiência incluídos.

5.3 EMANCIPAÇÃO E APRENDER

Eva rebelou-se. Decidiu que não seria coitada. Que o mundo se virasse com isso. Que o mundo achasse outras vítimas para preencher seu horror. Este foi o crime de Eva. Pelo qual jamais a perdoaram. [...] Como ela, a deformada, como ela, a deficiente, como ela, a defeituosa, ousava renegar a mão da caridade, irmã da pena, prima da hipocrisia? Como ousava ela, a anormal, encarar de igual para igual os normais? Parecia até que a exibição do corpo torto de Eva revelaria a alma torta do outro. Parecia até que a falha exposta de Eva revelava a falha oculta do outro. Como ousava Eva, justo Eva, ser imperfeita em um mundo onde se paga fortunas para que todos sejam igualmente perfeitos? Como ousava Eva ser diferente em um mundo onde a igualdade das ideias é a única garantia de segurança? Como ousava Eva vencer pelo espírito no mundo da aparência? Ah, quanta pretensão a de Eva. Quanto perigo ofereceu Eva quando decidiu que não seria coitada. De vítima, vejam só, Eva virou culpada. [...] [Eva rebelou-se]

— Chega! Eu não sou coitada disso, coitada daquilo. Se eu derramar comida para comer, deixem que eu derrame. Se eu derrubar as coisas quando eu pegar, deixem que eu derrube. Se eu cair, deixem que eu me levante (Brum, 2006, p. 60).

A história de Eva compõe um conjunto de crônicas publicadas no livro da jornalista Eliane Brum (2006), *A vida que ninguém vê*.

A crônica *Eva contra as almas deformadas* relata algumas das barreiras que Eva teve que enfrentar em seu núcleo familiar, na escola e na universidade, para poder assumir o controle de sua vida. Já que todos queriam apontar qual o lugar que ela deveria ocupar, como deveria agir e até que ponto seria capaz de aprender.

Na universidade, Eva cursou Pedagogia e, durante todo o curso, precisou enfrentar os questionamentos sobre sua capacidade para lecionar devido à tremedeira que acometia todo o seu corpo. Em um movimento de resistência, ela não obedeceu aos comandos de outrem sem reflexão e em silêncio. Sua prioridade não era a *obediência* às regras, mas o compromisso ético⁴⁰ em problematizar e questionar o lugar construído historicamente para ela (Gros, 2018).

O sujeito com deficiência é produto de interesses que partem de diversos lugares, advindo de saberes de diferentes campos, como Medicina, Psicologia, Direito, entre outros. Estes saberes compõem as narrativas que os classificam, ordenam e definem. Esse sujeito “inventado”, gestado nas práticas educacionais, por meio desses saberes, é também a pessoa da qual exigimos a autorreflexão e a crítica.

Segundo Rose (2011), todos os sujeitos são criados/inventados em conjuntos de práticas discursivas. Este processo não surge de um “eu” interior, mas é o resultado de um conjunto de relações externas que se relacionam para constituir um interior. “[...] nossa própria experiência de nós mesmos como certos tipos de pessoas [...] é o resultado de uma série de tecnologias humanas, tecnologias que tomam por objeto as maneiras de ser humano” (Rose, 2011, p. 45). Desta forma, a *experiência pessoal* não é um processo natural, mas o resultado de processos relacionais, históricos e culturais.

Essas tecnologias são “agregados híbridos de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamentos, construções e espaços, sustentados no nível programático por certos pressupostos e objetivos”, que constituem a experiência (Rose, 2011,

⁴⁰ Amparada em Gros (2018, p. 33), tomo como *ética* “a maneira como o sujeito se relaciona consigo mesmo, [construindo] para si certa ‘relação’ a partir da qual se autoriza a realizar determinada coisa, a fazer isto e não aquilo consigo mesmo”.

p. 45). A partir desta ideia, é possível compreendermos a produção do sujeito em sua singularidade, ampliando nossa discussão para a produção de *singularidades* que se fundam num *éthos* demarcado pelo acidente.

Segundo Pagni (2023, p. 219, grifos meus),

trata-se de uma força destrutiva com a qual esses corpos arcam, constituindo os seus órgãos ou sua reorganização, até com certa sabedoria corpórea, por assim dizer, que se, por um lado, limita o seu emparelhamento a uma mecânica instintual ou a uma economia libidinal prévia, por outro, cria artesanalmente um maquinismo inconsciente singular, distinto do conhecido como normal e provocativo de sua regulação maquinica coletiva praticada pela instituição.

Antes de ser uma forma de anomalia atribuída por um diagnóstico médico ou um estigma que se cola àquele que se desvia do padrão instituído, o corpo com deficiência é demarcado por uma relação primária com o acidente, com uma “força desreguladora” que se registra no corpo e modifica a estrutura existencial do humano (Malabou, 2014; Pagni, 2023). Esse déficit ontológico, provocado pelo acidente, demarca uma subjetivação singular, estabelecida na relação do sujeito com os efeitos que o acidente produz, com os signos atribuídos a ele e com os dispositivos que tentam capturá-lo.

Deste ponto de vista, “a deficiência como uma diferença e um modo de vida radical, não [é] somente ontológica, como também ética e [política]” (Pagni, 2019, p. 140). Amparada no conceito de *diferença radical*, proposto por Pagni (2019; 2021; 2023), compreendo a deficiência como um “improviso existencial” determinado pela relação do sujeito com os efeitos do acidente, com as relações sociais e consigo. Nesta linha, entendo que a deficiência não é uma diferença, nem carrega em si a totalidade do sujeito, mas uma disputa em decifrá-la.

Para Lopes, Menezes e Graff (2023, p. 231, grifos das autoras),

não há um *a priori* natural que o determine. Ele é um *resultante ativo* na articulação entre dois tipos de práticas, quais sejam: as de *objetivação* — aquelas que o descrevem, posicionam, nomeiam, diagnosticam etc. —; e as de *subjetivação* — aquelas que o próprio sujeito, na relação com o outro, com os saberes e consigo, faz consigo mesmo. [...] isso significa que, no jogo das disputas pelas formas de narrar e de ser, o sujeito não somente sofre a ação do outro, mas também age sobre si mesmo e sobre os outros, modificando e constituindo verdades sobre si mesmo.

É nesse *resultante ativo*, para utilizar as palavras de Lopes, em entrevista concedida à Menezes e Graff (2023), que são desenvolvidas as experiências,

entendidas, por mim, como uma forma de habitar o mundo, num determinado tempo e espaço, a partir da reflexão do sujeito sobre si. Desta maneira, tomo a experiência do estudante com deficiência como radical, por entender que a partir do momento que o estigma da deficiência é colado nele, há mudanças nas relações estabelecidas no ambiente acadêmico, transformando assim suas experiências. As singularidades desses sujeitos passam a ser despercebidas e as relações são estabelecidas a partir da deficiência, não sendo mais considerada a totalidade do sujeito, mas apenas uma das partes que o compõe.

Partindo desta compreensão, ao analisar as narrativas dos estudantes com deficiência, observei um movimento de *emancipação à lógica explicadora* estabelecida, por meio da *improvisação*⁴¹ de estratégias ao aprender. Mesmo que as narrativas pareçam comuns, se comparadas às dos alunos sem deficiência, ao analisar a experiência em sua radicalidade, é possível verificar um *improviso* de estratégias que vão de encontro à lógica de educação estabelecida, como destaque no Quadro 12.

Quadro 12 - *Improvisação* de estratégias ao aprender

E07 - “Essa aula, eu consigo trabalhar com ela. Nessa aula, **eu consigo fazer o que a professora pede, mas nas poesias**. Eu descobri isso depois que eu tive covid, eu não conseguia me comunicar, eu não conseguia escrever, assim, também, fazer um texto, eu não sabia, aí, eu comecei a ficar muito agitada [...].

[...]

Eu vou me levantar, eu vou sair do livro. Eu vou deixar o livro ali. Porque eu sei que eu estava mexendo no livro, porque depois eu quero voltar no livro... mas, agora, eu não vou voltar porque eu preciso sair... porque o livro está me incomodando. Aí eu vou levantar, eu vou lá na rua... Quando eu volto, eu já volto com mais vontade de escrever mais um pouco. [...] Eu sou capaz de tirar a mesma nota que a tua, nota 10, fazer o mesmo trabalho que o teu, só, porém, de outra forma. Entendes? **Mas, às vezes, nem eu também não sei como é.**

[...]

[...] **eu nem sabia que era melhor um livro sem desenho, sem escrita, que eu me identificava mais com um livro que não tinha letras, só com desenho.** [...] **Aí passou a surgir essa ideia, mais ainda, mais profunda na minha cabeça, de escrever, de fazer os textos através de poesia. Aí flui, aí eu escrevo muito rápido, eu tenho facilidade de fazer, de criar o meu texto em cima do que eu estou vendo, da minha leitura.** Eu faço uma leitura em cima do que eu estou vendo [...].”

⁴¹ Ao utilizar o verbo *improvisar* para relatar as estratégias dos estudantes com deficiência, compreendo o aprender como algo que não pode ser previsto ou antecipado, que um sujeito não pode fazer pelo outro, uma experiência pessoal e intransferível (Kohan, 2002). Devido a essa imprevisibilidade, entendo as estratégias como *improvisos*, por seu caráter mutável, conforme a experiência vivenciada.

E08 - “[...] então, quando eu leio, quando eu aprendo algum conteúdo, **eu gosto de escrever com as minhas palavras, resumidamente**, e daí, quando, por exemplo, **eu vi o filme, eu escrevo, depois, eu vou resumir o que eu escrevi, depois, eu pego o resumo que eu fiz e eu sintetizo ele, deixando ele mais potencializado. Assim, eu deixo ele mais presente, entendeu? E, depois, eu pego esses elementos, essas informações, e eu escrevo o trabalho, né? Eu faço assim”**”.

E06 - **“Eu peguei referência de um fato que ocorreu**, que a **gente sempre tem que trabalhar com o passado**, de o que ocorreu e qual é a melhor forma de se organizar. Tirar exemplo daquilo ali, para tu não poder passar novamente pelo mesmo problema.

[...]

Eu comecei a assistir vídeo no YouTube. Porque **tu aprende olhando, escrevendo e ouvindo**. Então, **eu gosto muito de ouvir**. Ouvir e olhar, eu consigo gravar mais as coisas”.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O sistema educacional, longe de oferecer uma estrutura para a emancipação, é descrito como um sistema de controle dos sujeitos (Gallo; Olivier, 2021), como pode ser observado nas narrativas apresentadas no Quadro 12. Contudo, os alunos demonstram meios de emancipação quando improvisam estratégias ao aprender.

A emancipação é o “ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma” (Rancière, 2023, p. 32). É uma “linha de fuga” contrária à lógica de ensino instituída, na qual os estudantes improvisam estratégias ao aprender como ato de singularização (Gallo, 2012; Gallo; Olivier, 2021).

O aprender é esse pensamento vivo, sem esquemas, técnicas ou classificações, que ocorre na experiência da interrogação, que questiona e reflete a própria experiência (Kohan, 2002). Gallo (2012), fundamentado em Deleuze, expõe que o aprender ocorre por meio de movimentos singulares que estabelecem relações entre o aluno e os signos sobre os quais se debruça. É como cada sujeito aprende, única e impossível de ser prevista, já que cada um estabelecerá um tipo de relação com os signos. “Quando os signos são capturados, o próprio pensamento é capturado, e o aprender é esse acontecimento, essa passagem de um não saber ao saber, um acontecimento e uma passagem operados pelo [estudante]” (Gallo, 2012, p. 81).

Perante o exposto, percebi, nas narrativas dos alunos com deficiência, que as estratégias foram improvisadas a partir das observações e reflexões que eles faziam sobre si. Os estudantes evidenciaram experiências vivas e mutáveis, que não se assemelham, nem se amparam com técnicas ou estratégias de aprendizagem, muito populares entre os universitários atualmente, como demonstro no Quadro 13.

Quadro 13 - Estratégias ao aprender

PARTICIPANTE	EXCERTO	ESTRATÉGIA IDENTIFICADA
E08	“[...] eu gosto de escrever com as minhas palavras, resumidamente [...] depois, eu pego o resumo que eu fiz e eu sintetizo ele, deixando ele mais potencializado. Assim, eu deixo ele mais presente [...]”.	Escrita como meio para elaboração de reflexões, hipóteses e ideias.
E06	“Eu peguei referência de um fato que ocorreu, que a gente sempre tem que trabalhar com o passado, de o que ocorreu e qual é a melhor forma de se organizar”.	Experiências pregressas para a resolução de novos desafios.
	“Eu comecei a assistir vídeo no YouTube. Porque tu aprende olhando, escrevendo e ouvindo”.	Uso de recursos visual e auditivo para pensar de outras formas o mesmo assunto.
E07	“Eu vou me levantar, eu vou sair do livro. Eu vou deixar o livro ali. Porque eu sei que eu estava mexendo no livro, porque depois eu quero voltar no livro... mas, agora, eu não vou voltar porque eu preciso sair... porque o livro está me incomodando. Aí eu vou levantar, eu vou lá na rua... Quando eu volto, eu já volto com mais vontade de escrever mais um pouco”.	Uso de períodos de estudos intercalados com períodos de descanso para respeitar seu tempo de elaboração do pensamento.
	“[...] eu consigo fazer o que a professora pede, mas nas poesias. Eu descobri isso depois que eu tive covid, eu não conseguia me comunicar, eu não conseguia escrever [...]”.	Observação e reflexão de si ao pensar outras formas de realizar as atividades propostas.
	“[...] eu nem sabia que era melhor um livro sem desenho, sem escrita, que eu me identificava mais com um livro que não tinha letras, só com desenho. [...] Aí passou a surgir essa ideia, mais ainda, mais profunda na minha cabeça, de escrever, de fazer os textos através de poesia”.	Desenho e poesia para a reflexão de uma temática e expressão escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O aprender, para Sardi (2010, p. 232, grifo do autor), “[...] resulta de tornar *significativo* e não apenas *significante* [...]”. Sendo assim, quando os estudantes se percebem, em suas limitações e potencialidades, e utilizam sua inteligência para pensar em estratégias para realizar uma atividade, estão exercendo sua emancipação e desenvolvendo seu aprender. Se observarmos, nenhuma estratégia é igual a outra, mesmo quando o sujeito é o mesmo, sendo modificadas conforme a experiência vai sendo desenvolvida e as relações com os signos estabelecidas.

O E07 relata mais de uma vez que não sabia que a poesia podia ser uma ferramenta de expressão, nem que livros ilustrados estimulavam sua imaginação, criatividade e produção escrita. Já o E06 narra experiências pregressas para produzir outras reflexões e, assim, pensar o próprio pensamento. Enquanto o E08 observa que

a escrita é uma ferramenta que coloca em suspensão suas ideias, potencializando o seu pensamento.

Estes relatos me permitem visualizar a experiência com o aprender sendo construída por meio da *emancipação* que cria rotas de fuga à *lógica explicadora*, transformando em potência as suas diferenças e possibilitando a relação dos estudantes com os signos a decifrar.

O aluno com deficiência *emancipado*, emancipa-se pela necessidade de buscar rotas outras ao aprender, já que sua presença, por vezes, é invisibilizada em sala de aula e a responsabilidade do seu processo de ensino é atribuída ao bolsista de acessibilidade, como discutido na seção anterior. Enquanto o professor, por não esperar alcance da explicação pelo estudante com deficiência, acaba por produzir esse efeito de emancipação, porque estabelece com esse aluno uma relação mais livre, menos regulada, com menor controle. Então, o estudante busca encontrar formas de fazer, diferente de “faça assim e tão simplesmente assim”.

Diante disso, entendo o se tornar emancipado como esse ir e vir da experiência radical, na qual o aluno se envolve, afeta-se e produz efeitos em sua formação, possibilitando a improvisação de estratégias à emancipação do seu aprender.

A *emancipação* evidenciada nas narrativas supracitadas, dos três participantes da pesquisa, demonstra a potência desses corpos em um espaço comum: a universidade. É uma presença subversiva, transformadora, que se convoca a fazer perguntas e que pode convocar o outro a repensar a lógica educacional imposta, assim como os processos de inclusão estabelecidos. Entendo a *emancipação* como uma linha de escape do estudante ao poder presente nesses processos, que possibilita a conversão do olhar, “[...] que se o conduza do exterior [...], dos outros, do mundo [...] para ‘si mesmo’” (Foucault, 2010, p. 14).

Rabelo (2020, p. 54), a partir de Foucault, defende que essa subjetividade mais crítica “pode levar a uma outra maneira de constituir-se a si mesmo enquanto sujeito moral, pois o sujeito pode interferir nos mesmos códigos que atuam sobre sua subjetividade”. Para a autora, ao não aceitar a subjetividade produzida pelo poder, problematizando e intervindo nos parâmetros comportamentais impostos, “os indivíduos constroem uma *singularidade*, ao invés de receber a subjetividade uniformizadora produzida pelo poder” (Rabelo, 2020, p. 54). Desta forma, em meio ao

improviso de estratégias e à emancipação do aprender, há o aparecimento de *singularidades emancipadas*.

A emancipação é uma atitude intelectual por parte do estudante, fortemente estimulada pelo mestre, que o leva a se tornar protagonista de sua própria história. Neste caso, o “[...] que é ensinado, quando emancipado, é usar a própria inteligência” (Cerletti, 2003, p. 302). No processo da emancipação, há uma busca pelos estudantes aprenderem e traduzirem os signos do mundo a partir de seu próprio olhar.

Rancière (2023) defende que, no centro do processo de emancipação, há um fazer do aluno livre de explicações, é a vontade do sujeito em entender, interpretar e atribuir novos significados aos signos. O autor aponta que, na lógica da emancipação, há sempre três coisas: o mestre, o estudante e o estranho (aos dois). Ao analisar as narrativas dos alunos com deficiência, identifico que entre o mestre (professor ou bolsista) e o estudante há algo que lhes é estranho: as *singularidades desobedientes*.

As singularidades emancipadas são produzidas pelo estudante com deficiência a partir da *radicalidade* das relações estabelecidas com o meio, com os outros e consigo — por isso, são imprevisíveis. Uma linha de escape do aluno ao poder presente nessas relações que possibilita converter seu olhar do exterior ao interior (para si). Essa singularidade emancipada, que não pode ser prevista pelo estudante com deficiência, nem pelo docente, produz outras formas de o aluno agir e pensar sobre os signos, produzindo seu aprender⁴².

Ao final das análises, pude verificar que os alunos universitários com deficiência se narram na experiência por meio de *singularidades emancipadas*, que produzem estratégias à emancipação do seu aprender.

⁴² Destaco que não estou afirmando que concordo com a lógica explicadora estabelecida, nem com as relações professor e estudante evidenciadas, apenas discuto como os alunos com deficiência improvisam estratégias ao seu aprender, apesar destas relações.

6 PARA SEGUIR PENSANDO

Perde-se também é caminho (Lispector, 2019, p. 186).

A pesquisa é um constante se perder e se encontrar, e exige humildade e resiliência de quem a faz. A sua construção não é linear. Como a escrita do seu texto, ela é inconstante, questionadora e nos desafia a deixar certezas “consolidadas”, para nos permitir produzir outros modos de pensar. Conforme Lispector (2019), ao nos perdermos, estamos apenas construindo outro caminho, que pode não ser o idealizado, nem o programado, mas é o que me trouxe até aqui.

Nestes quatro anos de doutorado, muitas mudanças ocorreram em minha vida. Ao ingressar, em 2020, não esperava cursar dois anos de doutorado remotamente, devido à pandemia de covid-19. Um período que impossibilitou a construção de relações que comumente construímos quando compartilhamos o cotidiano da universidade, como as conversas no intervalo para um café ou durante o almoço, no restaurante universitário.

Esse distanciamento social trouxe também, para mim, um distanciamento na produção de discussões. Por vezes, fiz a leitura de livros sozinha e tentei produzir outros pensamentos, tensionando o que havia compreendido, porém, com dificuldade, sentia falta da presença dos colegas e de seus posicionamentos que me desafiam a pensar. Além disso, a angústia da incerteza de uma doença ainda desconhecida que se propagava de maneira cada vez mais rápida e com alto potencial de óbito, o colapso na rede de saúde, a intensificação das desigualdades sociais e a precarização da educação pública. Um período de incertezas e medo que me exigiu resistência emocional para continuar estudando e trabalhando.

Quando ingressei no doutorado, vinha de um Programa de Pós-Graduação com outro arcabouço teórico, que me ensinou a compreender os meandros da produção da pesquisa, mas que já não era mais suficiente para seguir discutindo a inclusão educacional das pessoas com deficiência por uma perspectiva mais ampla, a qual já me inclinava. O doutorado foi desafiador, pois precisei deixar as respostas que havia constituído como verdadeiras para aprender a fazer novas perguntas.

Inserir-me num novo referencial teórico não foi fácil e me exigiu muitas releituras de um mesmo texto para que pudesse compreender, assim como estudos complementares de conceitos que outros colegas do Programa de Pós-Graduação

em Educação da Unisinos já conheciam há bastante tempo. Foi uma emoção que há muito não sentia, a ansiedade de uma iniciante que re/aprende a ler, escrever e pensar de outras formas. As relações que fui estabelecendo nesse período foram conduzidas pelas relações que fui estabelecendo comigo, a partir das verdades que fui decidindo assumir como minhas.

Apenas agora, ao finalizar a escrita da tese, consigo perceber a operação de alguns conceitos que tenho tentado entender ao longo desses anos. De fato, compreender que, como pesquisadora, me constituo no percurso da produção da pesquisa, por vezes, me deixou insegura. Sei que ainda tenho um longo caminho a percorrer e que a pesquisa não se finda aqui. Todavia, ao olhar para quem eu era em 2020 e quem me constituo em 2024, vejo o quanto consegui amadurecer como acadêmica e pesquisadora, avançando em leituras que antes pareciam tão difíceis de serem lidas e interpretadas.

Durante a construção da tese, procurei mostrar a experiência como um eixo que articula inclusão, deficiência e aprender. Uma articulação que possibilita compreender o “*domínio da experiência*” (Enzweiler, 2022) e os modos de vida dos sujeitos. Ao trabalhar com a experiência de estudantes com deficiência, inspirada em Pagni (2019; 2021; 2023), tomei-a como radical, por compreender que as relações desses alunos são estabelecidas a partir do impacto gerado pela anúncio da deficiência à “ordem” estabelecida, desconsiderando-se, para isso, as suas individualidades.

Para atender ao objetivo específico de *problematizar a inclusão do estudante com deficiência na universidade*, considerei importante traçar um quadro da inclusão no Brasil a partir das políticas educacionais e dos dados do censo, para assim compreender em qual contexto ocorre a inclusão desses alunos. Mesmo adotando uma perspectiva teórica que sugere colocar as verdades sob suspeita, entendo que, ao me posicionar como pesquisadora, também estou a produzir verdades (ainda que provisórias) sobre determinado objeto e temática. Então, recorri às narrativas, para problematizar o contexto em que ocorrem as experiências desses estudantes.

Ao promover uma política de universalização da educação, o Estado convoca todos a participarem do sistema educacional, garantindo o direito de acesso e permanência. Porém, ao analisar o censo da educação superior, não encontro dados dos estudantes com deficiência concluintes, apenas dos ingressantes. As políticas se

mostram genéricas e direcionadas à acessibilidade arquitetônica e de recursos físicos, deixando a cargo de cada instituição de educação superior a responsabilidade da elaboração e implementação das estratégias de inclusão desses alunos.

Ainda que haja a inclusão desses sujeitos no espaço físico, devido à falta de princípios políticos que orientam as práticas pedagógicas institucionais, percebo sua exclusão das ações formativas. Desta forma, ao analisar as políticas educacionais, tensionando-as com o censo, destaco a complexidade do contexto no qual acontecem as experiências de inclusão desses estudantes. Diante disso, quando retomo as narrativas dos alunos com deficiência, identifico práticas de apoio à inclusão, oficial (políticas públicas) e de acessibilidade (bolsistas), utilizadas na produção de sujeitos capazes de se conduzirem nas atividades acadêmicas.

O apoio de acessibilidade (bolsista) mostrou ser uma estratégia de normalização por correção, colocada em funcionamento por meio da invisibilização do estudante com deficiência em sala de aula, na qual se transfere a função que seria do professor (ensinar) ao bolsista, restringindo o estabelecimento de relações entre o docente e o aluno com deficiência. O apoio de acessibilidade age como um mecanismo que permite ao sujeito com deficiência chegar à universidade e permanecer invisível nos espaços.

Isto é, ainda que não sejam excluídos, pois têm acesso a todos os seus direitos, os estudantes com deficiência enfrentam situações de rejeição e resistência à sua presença, tanto que suas existências ou são ignoradas pelo professor, ou invisibilizadas pela presença dos bolsistas, que atendem suas demandas sem requerer, para isso, auxílio do docente. Desta forma, ainda que os alunos com deficiência tenham garantidos seus direitos de acesso e permanência na educação superior, o seu aprender se mostrou um desafio à normalidade estabelecida.

Com o objetivo específico de *analisar como os estudantes com deficiência narram sua experiência com o aprender*, olhei para as entrevistas-narrativas buscando perceber, nos relatos dos estudantes com deficiência, modos de ser e de se conduzir enquanto universitários.

Ao se narrarem a partir de explicações de atividades ou de conteúdos, demonstrando dificuldade em se colocarem no processo de realização da atividade, os estudantes se centraram na *lógica explicadora*. E, ao narrarem a atividade realizada, focando apenas na forma de execução, sem se colocarem na condição de

produtor/ator do seu aprender, constatei uma relação de subjugação do saber do aluno em relação ao do professor.

Nas narrativas, ficou evidente o “apego” dos estudantes às explicações do docente, não sendo possível perceber a sua relação com o aprender, mas com a reprodução de saberes. Observei também um movimento de *emancipação à lógica explicadora*, a partir da *improvisação* de estratégias que me permitiram visualizar a experiência com o aprender sendo construída, possibilitando aos alunos criarem rotas de fuga à lógica de ensino.

Percebi nessas narrativas que os estudantes improvisavam estratégias ao aprender a partir de observações e reflexões que faziam sobre si. Nenhuma das estratégias narradas era igual a outra, mesmo quando o sujeito era o mesmo, sendo modificadas conforme a experiência ia sendo desenvolvida e as relações com os signos estabelecidas.

Em meio ao improviso dessas estratégias, há o aparecimento de *singularidades emancipadas*, produzidas a partir de uma subjetividade crítica que cria uma linha de escape às subjetividades produzidas pelo poder, que leva os estudantes a outras formas de se constituírem, possibilitando criar outras formas de agir e pensar sobre os signos. Ao resistirem à lógica de ensino instituída, os alunos com deficiência constroem uma singularidade — compreendida como emancipada, ao procurar rotas outras ao aprender quando na ausência de explicações destinadas a eles, resistindo as relações que os invisibilizam. Ao improvisarem estratégias à emancipação do aprender, as singularidades emancipadas não produzem movimentos contrários à subjugação, mas linhas de fuga à lógica de ensino estabelecida, num esforço intelectual em traduzir os signos do mundo a partir de seu próprio olhar.

Longe de finalizar os caminhos iniciados por esta investigação, aponto que a pergunta de pesquisa — *como estudantes universitários com deficiência se narram na experiência com o aprender?* — possibilitou a defesa da seguinte tese: os estudantes universitários com deficiência se narram na experiência por meio de *singularidades emancipadas*, que produzem estratégias à emancipação do seu aprender.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. "Tenho 25 alunos e 5 inclusões". *In*: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 169-184.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2005.
- ANDRADE, Sandra dos 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**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 173-194.
- ANSAY, Noemi Nascimento. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro**: genocídio: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.
- ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldade de aprendizagem**: o estado de corrigibilidade na escola para todos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Rio Preto, v. 18, n. 4, p. 1-9, jul./ago. 2010.
- BÁRCENA, Fernando. Aprender a fragilidade. Meditação filosófica sobre uma exceção existencial. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 11-31, jan./jun. 2012.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.
- BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Selected writings**. v. 4. 1938-1940. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. *In*: BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

BORGES, Letícia de Lima. **Modos outros de pensar a infância: um convite ao pensamento a partir da educação especial**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

BORTOLUCI, José Henrique. **O que é meu**. São Paulo: Fósforo, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia, 1990. Brasília: UNESCO, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011.

BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior**. Brasília, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Educação para todos 2000-2015**. Brasília, 2014a.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), e dá outras providências. Brasília, 2014b.

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). Brasília, 2015.

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. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277**, de 8 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES [Instituições de Ensino Superior] solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília: Presidência da República, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001b.

BRAZ, Lidiane da Silva. **Socioeducação e inclusão**: a produção de sujeitos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Rio de Janeiro: Darkside, 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Governo da infância e ontologia política do devir deficiente: implicações para a educação. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2014.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Petrópolis: Vozes, 2011.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. *In*: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela (orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2013. p. 15-48.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CERLETTI, Alejandro. La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 299-308, abr. 2003.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORDEIRO, Lilian Claudia Xavier. **A temporalidade da experiência educativa**: proposições para além do tempo do capital. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 197-219.

DALMINA, Rute Rosângela. **A aprendizagem organizacional na educação profissional no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ENZWEILER, Deise Andreia. **Inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais pós-Constituição Federal de 1988**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

ESMERIO, Jussara Maite Moraes. **A produção de modos de ser do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FISHBEIN, Martin; AJZEN, Icek. **Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research.** Reading: Addison-Wesley, 1975.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** 4. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV.** Estratégia, poder-saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres.** v. 2. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Juliana dos Santos; PASSOS, Rúbia Cristina da Silva; FELIPPE, Carla Imaraya Meyer de. Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas - NEAI da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, promovendo uma universidade inclusiva. *In*: PRADO, Daniel Porciuncula; GONÇALVES, Carla Amorim Neves; DOMINGUES, Beatriz Spotorno. **Extensão universitária da FURG: a produção de conhecimentos a partir da prática extensionista.** Rio Grande: FURG, 2020. p. 55-63.

FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018a.

FRÖHLICH, Raquel. Processos de normalização da deficiência: da correção ao investimento na aprendizagem. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 3, p. 68-81, set./dez. 2018b.

FRÖHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez. 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** 15. edição. Petrópolis: Vozes, 2015.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2012.

GALLO, Sílvio. O aprender em múltiplas dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, Mato Grosso do Sul, v. 10, n. 22, p. 103-114, jun. 2017.

GALLO, Sílvio. O aprender filosofia como exercício de si. *In*: XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofar: aprender e ensinar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 69-84.

GALLO, Sílvio; OLIVIER, Alain Patrick. La question de l'émancipation: une perspective franco-brésilienne. *In*: GUIBERT, Pascal. **Manuel de sciences de l'éducation et de la formation**. Bélgica: De Boeck Supérieur, 2021. p. 227-236.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, ago. 2005.

GATTERMANN, Beatris; MENEZES, Eliana Pereira de; KNEIPP, Gabriella. Condições de ingresso e ações para a permanência dos alunos com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria. *In*: KRAEMER, Graciele Marjana (orgs.). **Desafios da educação contemporânea: racismo de estado e desigualdades múltiplas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 210-231.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu, 2018.

INNARELLI, Patrícia Brecht. Pesquisa narrativa: histórias vividas, refletidas e minha formação. *In*: AZEVEDO, Adriana Barroso de; BORREGO, Cristhiane Lopes; VILELA, Elaine Gomes (orgs.). **Coleção pesquisa narrativa: concepção**. São Bernardo dos Campos: Metodista, 2022. p. 78-91.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2015.

JOVCHELIVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002.

KOHAN, Walter Omar. Notas para uma política do aprender. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013.

KOHAN, Walter Omar. Três lições de filosofia da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 221-228, abr. 2003.

KOHAN, Walter Omar. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 159-176, mar./jun. 2015.

KOHAN, Walter Omar. Uma escola filosófica popular? *In*: GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 179-191.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira**. 2017. Tese (Doutorado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

KRAEMER, Graciele Marjana; KLEIN, Rejane Ramos. Inclusão no ensino superior: desafios à formação de estudantes com deficiência. *In*: LEHMKUHL, Márcia de Souza; FRÖHLICH, Raquel (orgs.). **Inclusão no ensino superior**: políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC. Mato Grosso do Sul: Inovar, 2022. p. 48-68.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011b.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 21-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LASTA, Leticia Lorenzoni. **Entre leis e decretos sobre inclusão**: a produção de sujeitos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2009.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. *In*: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 87-108.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc, 2014.

LAZZAROTTO, Katiâni do Carmo. **O que pode a escola?** Um olhar sobre práticas inclusivas e vidas vulnerabilizadas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

LEWIS, Clive Staples. **Como cultivar uma vida de leitura**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2020.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios**, Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan./jun. 2013.

LISPECTOR, Clarice. **A cidade sitiada**. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 55, p. 19-36, nov. 2016.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 52, p. 67-75, 2020.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. *In*: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a. p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009b.

LOPES, Maura Corcini. Ritorno e circuito formativo pedagógico. *In*: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (orgs.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-40.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Inclusão e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. O GEPI e como nos tornamos o que somos. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão & biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b. p. 15-24.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamilla; HATTGE, Morgana Domênica. A articulação entre inclusão e biopolítica. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 344, set. 2010.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; GRAFF, Patrícia. Entrevista com a professora Maura Corcini Lopes: a produção do ser surdo na experiência da educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, p. 229-240, 2023.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210- 219, maio/ago. 2013.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MALABOU, Catherine. **Ontologia do acidente**: ensaio sobre a plasticidade destrutiva. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

MARTINS, Tarcíeli da Costa. **Entre a escola da vida e a vida que atravessa a escola**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MENDES, Angélica da Silveira. **Práticas de subjetivação das professoras de educação especial operadas por discursos inclusivos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

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

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Práticas de subjetivação no imperativo inclusivo. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017. p. 101-120.

MENEZES; Eliana da Costa Pereira de; KRAEMER, Graciele Marjana. Entre políticas educacionais e regimes discursivos do campo clínico, a criação de outros possíveis para habitar a escola. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 27, p. 1-16, 2023.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na Contemporaneidade**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2016.

MOTTA, Gabriela Gomes. **Projetos na sociedade da aprendizagem na interface com o projeto de vida: o modelo da Escola da Escolha e suas implicações para a área educacional**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

NASCIMENTO, Vera Creusa de Gusmão do. **Quando as “exceções” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. São Paulo: Carvalho, 2021.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar**. São Paulo: Unesp Digital, 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. Entre a escola e a vida: desafios da ética de si para a experiência formativa. **POIÉSIS**, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 128-144, jan./jun. 2011.

PAGNI, Pedro Angelo. Ingovernável da deficiência, sua radicalidade ontológica e seus devires clandestinos na educação e na filosofia. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, São Luís, v. 7, n. 2, p. 157-178, jul./dez. 2021.

PAGNI, Pedro Angelo. **Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola**: do governo das diferenças a outro paradigma de inclusão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023.

PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. *In*: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (orgs.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Poiesis, 2010. p. 15-33.

PAGNI, Pedro Angelo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do *ethos* surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-21, 2019.

POERSCH, Lauren Azevedo. **“O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração”**: investigação sobre a superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na educação infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2020.

POSSA, Leandra Boer; NAUJORKS, Maria Inês. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 319-328, maio/ago. 2013.

PROVIN, Priscila. Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão & biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 99-112.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas**: produzindo “atitudes de inclusão”? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

RABELO, Amanda Oliveira. A professoralidade como singularidade: a identidade docente em questão. **Revista de Educação do Vale do Arinos**, Juara, v. 7, n. 2, p. 45-62, jul./dez. 2020.

RAMBO, Carla Patrícia. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-14, 2018.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade.** Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTANA, Anthony Fábio Torres; COLLA, Rodrigo Avila; PEREIRA, Marcos Villela. O conceito de experiência em Dewey e Gadamer e as suas implicações para a formação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 35, n. 1, p. 208-225, 2022.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

SARDI, Sérgio Augusto. Contribuições para uma mantanologia da filosofia. *In*: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 223-235.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Alessandra Nery Obelar da. **Inclusão das pessoas com deficiência na universidade: a efetividade do Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais (PAENE).** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE).** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Maitê Cezar da. **“Estudantes de inclusão não reprovam”:** a produção de verdades na/da escola inclusiva. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa. A judicialização da inclusão: o governo pela lei. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 87-98, maio/ago. 2021.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. Inclusão no ensino superior: subjetivação e governo das diferenças. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira;

KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 189-210.

VARGAS, Andressa Silveira. **Entre o normal e o profano**: problematizações sobre o ofício de professoras. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. *In*: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: UFRR, 2008. p. 11-28.

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

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. Narrar-se: reflexões teórico-metodológicas na produção de narrativas docentes. *In*: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (orgs.). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019. p. 87-106.

VILELA, Elaine Gomes; BORREGO, Cristhiane Lopes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. Pesquisa narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, p. 75-84, 2021.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019a.

VYGOTSKY, Lev. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019b.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2017.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

↳ Responder ⏪ Responder a todos → Encaminhar 📁 Arquivo Morto 🗑 Excluir ⋮

Realização de coleta de dados para pesquisa de doutorado



Lauren Poersch <lauren.poersch@hotmail.com>

15/09/2022 09:08



Para: Unidade - Prae - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

Prezada Daiane,

A partir do segundo semestre de 2022, devo iniciar a produção de dados da pesquisa que culminará em minha tese de doutorado, curso que realizo no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale dos Sinos- *Campus* São Leopoldo. A pesquisa tem como foco a narrativa de experiências de estudantes com deficiência na relação com o ensino e a aprendizagem na Educação Superior. Para isso, irei trabalhar com narrativas de estudantes de graduação, dos quatro campi, autodeclarados com deficiência que tiverem interesse em participar da pesquisa. Os dados serão produzidos de forma presencial e com gravação de áudio ou vídeo como forma de atender as especificidades dos participantes.

Asseguro que, conforme Resolução CNS nº 510/16, os registros de consentimento livre e esclarecido serão adequados as necessidades dos participantes da pesquisa e a confidencialidade garantida sem prejuízo a imagem dos mesmos.

Aproveito para solicitar permissão de acesso aos dados dos estudantes de graduação autodeclarados com deficiência e apoio das coordenações do PAENE dos campi durante o primeiro contato com os possíveis participantes da pesquisa.

Aguardo seu retorno.

Atenciosamente,

Lauren Azevedo Poersch.

APÊNDICE B - CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Questionário aos estudantes da FURG

Prezado
estudante!

Eu, Lauren Poersch, responsável pela pesquisa "A experiência do estudante com deficiência na relação com o aprender na universidade", convido você para participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa é vinculada ao projeto de tese desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), visando conhecer e problematizar como estudantes com deficiência se narram na experiência com o aprender na universidade.

Pretende-se, com esta pesquisa, produzir conhecimentos sobre o aprender dos estudantes com deficiência na universidade. Afinal, entender melhor esse cenário fará com que o ambiente universitário possa estar mais preparado para proporcionar melhores condições aos estudantes com deficiência incluídos.

Diante disso, você está sendo convidado a participar de uma entrevista sobre sua experiência na universidade. A entrevista será realizada de forma presencial, em seu campus, e será agendada de forma antecipada, por e-mail ou WhatsApp, conforme a sua preferência.

É importante destacar que você tem o direito de DESISTIR de participar da pesquisa a qualquer momento, sendo garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre sua participação na pesquisa. Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato por e-mail ou telefone.

Você tem interesse em participar da pesquisa? *

- sim
- não

Qual seu nome completo? *

Sua resposta

Qual o melhor horário para realizarmos a entrevista? *

- manhã
- tarde
- noite

Em qual meio de comunicação você prefere agendar a entrevista? *

- WhatsApp
- e-mail

Adicione seu endereço de e-mail e/ou WhatsApp para contato. *

Sua resposta

Se considerar necessário, acrescente, neste espaço, informações relevantes para * a garantia de acessibilidade no momento da entrevista.

Sua resposta



APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A experiência do estudante universitário com deficiência na relação com o aprender

Pesquisadora responsável: Lauren Azevedo Poersch

Prezado estudante!

Você está sendo convidado/o para participar de uma entrevista sobre sua experiência na universidade, de forma totalmente **VOLUNTÁRIA**.

Antes de concordar em participar desta pesquisa e realizarmos a entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

A pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas antes de você decidir participar.

Você tem o direito de **DESISTIR** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

É garantido a você, livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre sua participação na pesquisa.

Objetivo do estudo: conhecer e problematizar como estudantes universitários com deficiência se narram na experiência com o aprender.

Justificativa: a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é recente no cenário brasileiro, sendo a primeira política pública direcionada a essa etapa da educação datada em 2005, motivo pelas quais a acessibilidade curricular, a didática e a parte arquitetônica ainda estarem em desenvolvimento. Diante disso, esta pesquisa faz-se necessária para que se produza conhecimento sobre o aprender desses estudantes, incluídos em um contexto educacional em construção. Entender melhor esse cenário fará com que o ambiente universitário possa estar mais preparado para proporcionar melhores condições a todos.

Procedimentos: se você concordar em participar desta pesquisa, sua participação consistirá em responder às perguntas formuladas pela pesquisadora. Essa entrevista será gravada em áudio e, após, transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Benefícios: esta pesquisa não trará benefício direto a você, mas trará avanço no conhecimento sobre o tema abordado.

Riscos: a participação nesta pesquisa representa riscos mínimos. É possível que você sinta desconforto, devido à mobilização de sentimentos e lembranças de experiências vivenciadas na universidade. Nesses casos, você pode interromper a qualquer momento a entrevista e a participação no estudo, ou também retomar a pesquisa em outro momento, a depender da sua vontade. Também será disponibilizada assistência psicológica, quando necessário, pelo setor de psicologia escolar da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande. Além dessas medidas protetivas, serão avaliadas outras que forem necessárias ao seu bem-estar.

Sigilo: as informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Dúvidas: em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com a pesquisadora responsável, por e-mail ou telefone.

Este documento será assinado **em duas vias**, ficando uma com o participante e outra com a pesquisadora.

Rio Grande, ____ / ____ /2023.

Assinatura do participante de pesquisa

Lauren Azevedo Poersch
Responsável pela pesquisa

IMPRESSÃO
DACTILOSCÓPICA
DO SUJEITO DE
PESQUISA

