

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA OLIVEIRA BORGES

MONITORIA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR:
DISCURSOS E IMAGENS DE SI E DO OUTRO

Uberaba
2020

FERNANDA OLIVEIRA BORGES

MONITORIA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR:
DISCURSOS E IMAGENS DE SI E DO OUTRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Fundamentos Educacionais e Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marinalva Vieira Barbosa

Uberaba

2020

Catálogo na fonte:

Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

B731m Borges, Fernanda Oliveira
Monitoria inclusiva no ensino superior: discursos e imagens de si e do outro / Fernanda Oliveira Borges. -- 2020.
129 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2020
Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

1. Ensino superior. 2. Educação inclusiva. 3. Sistema monitorial de educação. I. Barbosa, Marinalva Vieira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 378.147

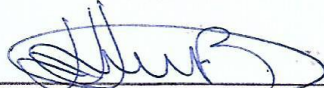
FERNANDA OLIVEIRA BORGES

MONITORIA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DISCURSOS E IMAGENS DE SI E DO OUTRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Marinaiva Vieira Barbosa.

Uberaba, MG, 05 de março de 2020

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Marinaiva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dra. Natalia Aparecida Morato Fernandes
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dra. Hildete Pereira dos Anjos
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA

*À minha filha Sara por todo amor e
compreensão.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, que se faz presente em minha vida na forma de experiências e na constante troca com o outro.

À professora Marinalva Vieira Barbosa, pela dedicação, orientação e competência, que possibilitou a construção e o aprimoramento gradual desta pesquisa. Obrigada por confiar em mim e apoiar o projeto.

Às professoras Hildete Pereira dos Anjos e Natália Aparecida Morato Fernandes, que gentilmente aceitaram compor a minha banca de qualificação e defesa. Agradeço pelas relevantes contribuições e sugestões de leituras.

Aos entrevistados, pela paciente e rica contribuição. A partir de seus silêncios e sons, esse trabalho foi possível.

Ao Alex, pela paciência com os nossos pedidos e dúvidas de cada dia.

Aos colegas de turma, pelo agradável convívio e apoio mútuo. Destaco Marta e Thaynná, com as quais compartilhei momentos de angústias, descobertas e alegrias ao longo de todo o processo.

À minha família, em especial meus pais, pelo apoio incondicional desde sempre. Foram dois anos intensos dos quais, tenho certeza, saio mais fortalecida.

À Sara, minha filha, pela paciência e amor.

À minha sempre amiga Patrícia, pelos conselhos e bons ouvidos nas horas difíceis. Obrigada pela leitura do meu trabalho, pelos questionamentos e discussões. Passado e presente se misturaram em nossas conversas, momentos nos quais me sinto feliz por contar com sua velha amizade.

Aos amigos que entenderam e respeitaram as minhas faltas e momentos de afastamento e reclusão. Obrigada pelos ouvidos e pela força que prestaram em momentos não muito fáceis.

Aos colegas da PROACE, em especial, à equipe do Serviço de Acompanhamento Pedagógico Discente da UFTM, ao qual estou vinculada, pelo apoio e discussões que possibilitaram a realização deste trabalho. À UFTM pela possibilidade de afastamento parcial ao longo dos dois anos e integral, no último momento, para finalizar a escrita.

Por fim, agradeço a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização desta dissertação.

RESUMO

O Programa de Monitoria Inclusiva da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) é uma das ações de permanência propostas pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, mediante o Serviço de Acompanhamento Pedagógico, para atender uma demanda de atendimento inclusivo da universidade. Por meio dos discursos de estudantes monitorados e alunos que atuam como monitores inclusivos, este trabalho tem o objetivo de compreender como acontece o processo de inclusão na universidade e os sentidos que os estudantes atribuem à ação. O Programa de Monitoria Inclusiva é uma importante ferramenta para a reflexão sobre discursos e sentidos que circulam sobre a inclusão na universidade. Os sujeitos da pesquisa podem trazer em seus discursos as diversas vozes que permeiam o ambiente universitário e, por isso, podem colaborar com a reflexão proposta. O objetivo geral deste estudo foi analisar os sentidos que os monitores inclusivos e alunos monitorados, ditos alunos com necessidades educacionais específicas, participantes do Programa de Monitoria Inclusiva da UFTM, atribuem à inclusão no contexto universitário. O *corpus* da pesquisa foi composto por relatórios produzidos pelos monitores inclusivos, além de questionários e entrevistas que complementaram as análises. O paradigma indiciário, tal como proposto por Ginzburg (1989), orientou a estratégia de seleção dos enunciados para análise em busca dos indícios das imagens que os sujeitos pesquisados produzem de si e do outro no processo de inclusão. Ancoram as análises as concepções de Michel Foucault (1996, 2008, 2009) sobre formação discursiva, concepção de sujeito, governamentalidade e mecanismos de controle de discursos; também a leitura realizada por Fischer (2012, 2013) e Veiga-Neto (2000, 2007). Michel Pêcheux (2014) ancora a análise das formações imaginárias presentes no discurso dos sujeitos da pesquisa. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de rompimento de fronteiras discursivas e imaginárias que pré-determinam os lugares dos sujeitos em situação de deficiência, por meio da abertura de espaços de ampla participação de todos agentes, priorizando que grupos minoritários sejam ouvidos e considerados em suas demandas e singularidades.

Palavras-chave: Monitoria. Educação Inclusiva. Ensino Superior.

ABSTRACT

The Inclusive Monitoring Program of the Federal University of Triângulo Mineiro (Universidade Federal do Triângulo Mineiro) is one of the permanence policies proposed by the Pro-Rectorate of Community and Student Affairs, through the Pedagogical Monitoring Service to meet the demand for inclusive care of the university. Through the speech of the students monitored and students who act as inclusive monitors, this work aims to understand how the process of inclusion in the university occurs and the senses the students attribute to the phenomenon. Inclusive Monitoring Program is an important tool for reflection on discourses and senses that circulate about the inclusion in university. The subjects of the research can bring their discourses to various voices that permeate the university environment, thus collaborating with the reflection proposed. This study had as general objective to analyze the senses the inclusive monitors and students monitored, so called students with specific educational needs, participants in the Inclusive Monitoring Program of UFTM, attribute to inclusion in the university context. The first questionings emerged from the reading of evaluation reports of IMP produced by the inclusive monitors. The corpus of this research was constituted by three sets of discursive production, namely: reports, questionnaires and interviews. The latter two were used to complement the analyses and insert the discourses of the students monitored. Evidential paradigm, such as proposed by Ginzburg (1989), based the selection strategy of the statement to analysis seeking the evidences of images that the subjects researched produce of themselves and the other in the inclusion process. Michel Foucault (1996, 2008, 2009) conceptions strengthen the analyses about discursive training, the concept of the subject and control mechanisms of discourse; as well as the reading performed by Fischer (2012, 2013) and Veiga-Neto (2000, 2007). Michel Pêcheux (2014) strengthens the analysis of imaginary formations present in the discourse of the investigated individuals. Results of the research point out to the need for disrupting the discursive and imaginary boundaries that pre-establish the places of the disabled subjects, by opening spaces with wide participation of all the agents, prioritizing that minority groups are heard and considered in their demands and singularities.

Keywords: Monitoring. Inclusive Education. Higher Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAE – Núcleo de Atenção à Saúde do Estudante

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

PAOANEE – Programa de Orientação e Acompanhamento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

PMI – Programa de Monitoria Inclusiva

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PROACE – Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis

SAPED – Serviço de Acompanhamento Pedagógico Discente

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SESU - Secretaria de Ensino Superior

TAE – Técnico em Assuntos Educacionais

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TOC – Transtorno Obsessivo Compulsivo

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perguntas da entrevista	57
Quadro 2 – Formações imaginárias: protagonistas do discurso	70
Quadro 3 – Formações imaginárias: contexto de produção discursiva	70
Quadro 4 – Análise discursiva: enunciados aluno monitor e monitorado	88
Quadro 5 – Análise discursiva: estrutura enunciados alunos atendidos.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
1.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL	17
1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	31
1.3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: CAMINHOS PARA INCLUSÃO.....	37
1.3.1. O Programa de Monitoria Inclusiva	40
1.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	43
2 ANCORAGENS METODOLÓGICAS	46
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA E INDICIÁRIA	46
2.2. AS FASES DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	49
2.2.1 Delineando a produção do corpus da pesquisa: fase preparatória.....	50
2.2.2 Trabalho de campo: primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa	52
2.2.3 Fase de contato: a realização das entrevistas	55
2.3 CATEGORIAS E FORMAS DE ANÁLISE	59
2.3.1 Índícios da imagem de si e do outro	59
2.3.2 Triangulação dos dados	61
3 ANCORAGENS TEÓRICAS	63
3.1 PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO E INCLUSÃO.....	63
3.2. NOÇÕES DE ENUNCIADO	67
3.3 A FORMAÇÃO DISCURSIVA	68
3.4 IMAGENS DE SI E DO OUTRO	69
3.5 DISCURSOS E IMAGENS	72
4 ANÁLISE DOS DADOS	73
4.1 UM OLHAR SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA	73
4.1.1 Monitores inclusivos	74
4.1.2 Alunos monitorados.....	79
4.2 O PAPEL DO MONITOR INCLUSIVO NO CENÁRIO DA INCLUSÃO.....	84
4.3 O JOGO DE IMAGENS NO DISCURSO DO ALUNO MONITORADO.....	92
4.3.1 Imagens de si enquanto aluno monitorado	92
4.3.2 Imagens do outro enquanto aluno monitorado	98
4.3.3 Discursos sobre a inclusão no ambiente universitário	104
4.4 O JOGO DE IMAGEM NO DISCURSO DO MONITOR INCLUSIVO	105
4.4.1 Imagens de si enquanto monitor inclusivo.....	105
4.4.2 Imagens do outro enquanto monitor inclusivo.....	110
4.4.3 Discursos sobre a inclusão no ambiente universitário	112
4.5 DISCURSOS, SUJEITOS E INCLUSÃO NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO...	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICE I – Termo de esclarecimento e consentimento	128
APÊNDICE II - Relatório de avaliação da monitoria inclusiva	130

INTRODUÇÃO

Na busca pelos motivos que sustentaram a realização do presente trabalho, recorro a algumas das inquietações que sinto diante da resistência da comunidade universitária perante o trabalho que envolve a efetiva promoção da inclusão no ensino superior. Confesso que inicialmente insisti muito sobre a necessidade de sensibilização, mas, após algumas leituras, observo que não se trata necessariamente da falta de sensibilidade. O discurso da sensibilização funciona como uma maneira de conduzir condutas e, contrário à minha primeira impressão, está à serviço de atender os interesses governamentais e não de grupos minoritários.

A meta é atingir uma população, conscientizá-la da “verdade da inclusão” em todos os espaços sociais. Não: tudo isso diz respeito à racionalidade contemporânea. A governamentalidade liberal imprime à convivência um risco de contaminação coletiva. Se a governamentalidade liberal produz a convivência no âmbito do risco (a ser evitado), na governamentalidade neoliberal, a ênfase recai sobre os riscos implicados em recusar-se a conviver (MACHADO, 2015, p.162)

O discurso da sensibilização já é próprio do processo de inclusão. Estamos todos "condenados" a conviver no mesmo espaço, não em face do reconhecimento da diversidade e inevitável interação humana, mas porque a racionalidade neoliberal nos impõe a "verdade da inclusão" como forma de garantir a todos os benefícios da participação social. Assim, a sugestão aqui não é ser sensível ou insensível perante as interações cotidianas, nas quais incluo ou sou incluída. Somos seres sensíveis, o que é externo constantemente nos atravessa e, dessa forma, percebemos o mundo que nos rodeia. A proposta deste trabalho será analisar, por meio dos discursos, como os sujeitos se constituem nesse processo e como percebem o outro enquanto diferentes.

Atuo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) desde 2005; como assistente em administração até 2014. Secretariei o Curso de Graduação em Nutrição da universidade (2007 a 2012), fui secretária de apoio técnico pedagógico no Instituto de Ciências da Saúde (ICS), no período de 2012 a 2014 e sempre tive muito contato com os estudantes. Em 2010, finalizei o Curso de Graduação em Letras – Português /Espanhol, também nesta universidade. Em 2014, fui aprovada no concurso, ainda na UFTM, para Técnica em Assuntos Educacionais e fui transferida para a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE)

para trabalhar no Serviço de Acompanhamento Pedagógico Discente (SAPED). A partir daqui, precisei me debruçar um pouco mais sobre as teorias educacionais para atuar com os estudantes e alguns professores que nos procuravam. Passei a realizar acompanhamento pedagógico de alunos que apresentavam dificuldades para se organizar e adaptar-se à rotina acadêmica. Alguns apresentavam laudos ou relatavam transtornos de aprendizagem. Havia um trabalho conjunto com profissionais da área de educação especial que davam apoio ao setor. Porém, por dificuldades em articular os setores em um trabalho conjunto, o setor pedagógico sentiu dificuldades em atender a demanda de atendimento especial, ficando esse na responsabilidade apenas do Núcleo de Acessibilidade.

Por meio do Programa de Monitoria Inclusiva, o setor pedagógico mantém algum vínculo com alunos em situação de deficiência. Algumas questões me chamaram a atenção para os discursos dos estudantes, dentre elas: a necessidade de alguns monitores inclusivos relatarem oralmente suas experiências (no final e no decorrer do semestre), expressando seu desconhecimento, anterior à participação no programa de monitoria inclusiva, sobre educação especial/inclusiva; os discursos de descontentamento e outros de insegurança vindos da comunidade sobre o processo de inclusão na universidade, especialmente dos docentes; a dificuldade em articular um fluxo de trabalho multissetorial e multiprofissional; e, especialmente, o silêncio dos alunos a serem incluídos.

Diante da dificuldade da universidade em propor uma política de inclusão, percebo que o processo precisa ser mais bem compreendido no contexto universitário. Por estar atuando no Programa de Monitoria Inclusiva, interessei-me em pesquisar a temática por meio dos participantes do programa, monitores inclusivos e alunos monitorados. Dentro desse cenário, proponho como Fischer (2012), apoiadas por Foucault, “produzir indagações, sombras, vertigens, duvidar do que está dado ou assentado, na educação, e nos tantos campos de saber pelos quais transitamos” (p. 22).

Minha primeira proposta de trabalho foi analisar os relatórios dos monitores inclusivos, mas percebi que, por si só, esses não responderiam minhas perguntas. Novamente, o aluno em situação de deficiência seria silenciado. Ampliei o *corpus* da pesquisa por meio de questionários e entrevistas para analisar o discurso discente universitário sobre a inclusão. Isso porque me inquietou o aparente desconhecimento no contexto universitário sobre a inclusão, os esforços de alguns

monitores inclusivos para atender os colegas, e ainda, o silêncio dos alunos monitorados.

Segundo Foucault (1996), as instituições sociais afetam a constituição de quem somos e do que rege nossos modos de vida. A proposta de pesquisa parte do pressuposto de que os discursos discentes podem apontar elementos importantes para compreender os discursos sobre a inclusão produzidos dentro da universidade.

Nessa perspectiva, foram analisados textos e falas transcritas de alunos que participaram do programa de monitoria no primeiro e segundo semestres de 2017 e primeiro semestre de 2018, diante dos seguintes questionamentos: quais sentidos constituem os discursos dos alunos participantes do programa de monitoria inclusiva sobre o processo de inclusão na universidade? Como o aluno monitor inclusivo se vê neste papel? E o aluno monitorado, sente-se incluído a partir do atendimento ofertado?

Delimitando o objetivo geral deste estudo, busco analisar a construção dos sentidos e imagens de si e do outro nos discursos de alunos participantes do Programa de Monitoria Inclusiva da UFTM sobre a inclusão no contexto universitário. A partir deste ponto, utilizarei a sigla PMI para referir-me ao Programa de Monitoria Inclusiva. Os objetivos específicos serão identificar e caracterizar quem são os alunos envolvidos no PMI; caracterizar o papel do monitor inclusivo dentro do PMI considerando as demandas apresentadas pelos alunos monitorados; caracterizar e analisar o jogo de imagem nos discursos dos alunos monitores e monitorados sobre a relação de orientação-aprendizagem e a inclusão no âmbito da monitoria inclusiva; refletir, a partir dos processos de constituição dos discursos dos alunos monitorados e monitores inclusivos, sobre o processo de inclusão na UFTM.

No terceiro objetivo específico utilizo o termo relação orientação-aprendizagem visualizando que não existe necessariamente um processo formal de ensino-aprendizagem na relação entre os estudantes, já que os monitores inclusivos, em sua maioria, não são licenciandos e não possuem grau acadêmico para ensinar. Entende-se então que o monitor inclusivo, como quem já cursou a disciplina para a qual se candidatou, orienta o estudante que solicita o suporte. A função de ensinar permanece, de forma prioritária, na atribuição do professor da disciplina.

O objeto de estudo foi o discurso discente universitário, materializado por textos e falas transcritas de monitores inclusivos e monitorados, na forma de

relatórios de avaliação final do PMI, produzidos pelos monitores inclusivos; questionários enviados por e-mail para levantamento de perfil dos sujeitos da pesquisa e entrevista semiestruturada, instrumento que foi importante para complementação do *corpus* para análise. O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória que se utilizou da análise do discurso para interpretação das produções discursivas.

O primeiro capítulo apresentará um panorama sobre as políticas e concepções que nortearam o processo de inclusão no sistema educacional brasileiro, em especial o ensino superior. Os últimos tópicos do capítulo apresentarão o processo de inclusão na UFTM, detalhando os dados sobre o PMI.

No segundo capítulo, será relatada a metodologia da pesquisa, considerando os pressupostos teóricos-metodológicos adotados, o detalhamento da construção do *corpus* e delineamento dos processos de análise das produções discursivas.

No terceiro capítulo, serão apresentados os principais teóricos que servirão de âncora para a análise dos dados. Incorporei as contribuições de Michel Foucault (1996, 2008, 2009) sobre formação discursiva, concepção de sujeito, governamentalidade e mecanismos de controle de discursos, utilizando-me também da leitura realizada por Fischer (2012, 2013) e Veiga-Neto (2000, 2007). O conceito de formações imaginárias propostas por Michel Pêcheux (2014) me auxiliaram a construir as imagens a partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa. A busca de indícios no *corpus* analisado me auxiliaram a responder às perguntas de pesquisa. Para isso, utilizarei o paradigma indiciário, contribuição de Ginzburg (1989) para selecionar os enunciados para análise.

No quarto capítulo, serão apresentadas as análises propriamente ditas, iniciando pela descrição dos sujeitos da pesquisa, passando para a análise do papel dos monitores inclusivos no PMI, a imagens de si e do outro no discurso de alunos monitorados e monitores inclusivos, finalizando com o discurso sobre a inclusão no ambiente universitário, a partir dos dados analisados.

Por meio da análise das produções dos alunos do PMI, a proposta foi identificar e apontar discursos que revelam a relação da comunidade universitária com o momento sócio histórico que vivemos em relação à educação inclusiva. Os discursos analisados, seus diálogos e tensões, orientaram a problematização relacionadas às relações de poder entre os sujeitos da pesquisa e os discursos

históricos que refletem na forma como a comunidade universitária vivencia e constroi o processo de inclusão.

1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Considerando que os sentidos e imagens são construídos por sujeitos que têm seus discursos afetados pela história, será apresentado neste primeiro capítulo um breve histórico sobre as políticas públicas e concepções que rodeiam a educação especial e inclusiva que nos levam até a criação do Programa de Monitoria Inclusiva. A compreensão do contexto social e histórico da temática é essencial para realização desta pesquisa que se fundamenta na análise do discurso.

Os autores Candau (2008), Jannuzzi (2012), Marchesi (2004), Marchesi e Martin (1995), Garcia e Michels (2011), Anjos (2015), Veiga-Neto e Lopes (2007), Bueno (2008), Silva (2014) contribuíram para levantamento de fatos históricos e sociais que influenciaram e ainda apresentam impacto no processo de inclusão, enquanto Mendes (2006), Mendes e Malheiro (2012), Bezerra e Araújo (2014), Diniz (2007), Pereira (2013), Cabral (2018), Diniz, Barbosa e Santos (2009), Hermes, Lunnard-Lazzarin, Menezes (2015) me auxiliaram na compreensão de conceitos e reflexões sobre educação inclusiva importantes para desenvolvimento desta pesquisa.

1.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

A universalização dos direitos como garantia de proteção, além do Estado natal, teve como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. A partir da declaração, o discurso de igualdade foi fortemente e internacionalmente difundido como forma de garantir direitos para o exercício da cidadania a todos. Dessa forma, a igualdade passou a ser garantida em forma de lei. Schilling (2012) chama a atenção para o fato da tensão irreduzível entre a igualdade, em forma de lei, e a diferença produzida pelas instituições e transformada em desigualdades. De modo a garantir a normalidade, a diferença é vista de forma estigmatizada e a partir disso, os sujeitos são classificados.

As políticas para educação especial e inclusiva são consequências de movimentos mundiais que tiveram participação efetiva de organizações, líderes políticos, educadores, deficientes e seus familiares, cujo objetivo era garantir uma

educação de qualidade para todos. São as formas de resistências encontradas nas brechas institucionais que lutam pelo direito à diferença no contexto do século XX.

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. (CANDAUI, 2008, p. 50)

No caso, a educação é utilizada para silenciar o que diverge da cultura hegemônica. A heterogeneidade de uma classe é desconsiderada em prol de um conhecimento tradicional, imposto de forma homogênea. A classificação perpetua práticas de exclusão, dentro de um espaço em que a construção do saber poderia ser privilegiada pelas diferenças.

Devido aos movimentos de resistência, nos últimos anos, o ensino superior tem se deparado com a necessidade de adaptar-se às demandas sociais de inclusão. As dificuldades que as escolas regulares enfrentam e debatem desde a década de 1960, relacionadas à educação especial e inclusiva, chegaram ao ensino superior, trazendo novos desafios para a universidade.

Especialmente na década de 1980, fundamentados nos movimentos originados pela declaração de direitos humanos de 1948, movimentos sociais diversos de deficientes, mulheres, negros, homossexuais, ecológicos, foram se organizando e conquistaram espaços públicos, por meio de conselhos, em busca de atenuar as diferenças sociais enfrentadas pelos seus pares. A década foi significativa para esses movimentos, já que integrantes e representantes de grupos minoritários nacionais foram organizando-se com objetivo de lutar pelos seus direitos (JANNUZZI, 2012; MARCHESI, 2004) e foram também se articulando aos movimentos internacionais.

Segundo Jannuzzi (2012, p. 168), no início do século XX apenas os médicos escreviam sobre o tema delineado como educação especial; em seguida, a psicologia chamou para si o controle dessa temática. A partir dos anos 1990, passou-se a priorizar o enfoque ensino e aprendizagem, embora a complexidade da área ainda vincule a medicina, psicologia e, atualmente, a linguística também faz parte dos estudos sobre educação especial.

Na educação especial, a segregação foi substituída pela integração. A luta passou a ser pela matrícula de alunos deficientes na escola regular, com condições de acompanhamento e atendimento (JANNUZZI, 2012, p.157). O movimento de integração visava transferir as crianças e jovens das escolas especializadas para as escolas regulares, substituindo o paradigma clínico e segregacionista pela escolarização. Essa tendência estava mais centrada no pedagógico e seguia o princípio conhecido como normalização. Segundo Jannuzzi (2012, p.154):

Daí o discurso enfatizar o princípio da integração, de *mainstreaming*, ou seja, da integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais, de modo que o deficiente fosse aceito na escola e na sociedade, requerendo para isto entrosamento da responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e o de educação especial (Pereira et al., 1980, p. 6). Tenuemente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se transformar, mas a ênfase é na modificação, na “normalização” do deficiente. O método apregoado era o individual e aconselhava a adaptação curricular.

A proposta era que as crianças deficientes participassem em tempo parcial ou completo, dependendo do caso individual, das classes regulares e que de maneira gradual fossem sendo integrados e compartilhassem os recursos coletivos. Assim, a integração visava ensinar o deficiente a desenvolver potencialidades que possibilitassem condições ditas normais de convivência social. A alegação para a integração era proporcionar ao deficiente o acesso aos benefícios de ofertas e oportunidades existentes na sociedade. Porém, a integração não veio acompanhada de mudanças profundas o suficiente para o atendimento educacional às diversidades dos alunos. A criança com deficiência era matriculada na escola regular, mas o ensino homogêneo não atendia as suas necessidades.

Para Marchesi (2004), a integração foi resultado de lutas sociais que provocaram um profundo processo de transformação no campo educacional. O autor destaca dois fenômenos relevantes que contribuíram para a aceitação de uma nova maneira de entender a deficiência, a partir de uma perspectiva educacional: no plano conceitual, o enfoque baseado na análise das necessidades educativas especiais dos alunos e no plano prático, o desenvolvimento da integração educativa que levou a escola a repensar o currículo, formação docentes, método de ensino e atuação e responsabilidades da administração escolar (p. 19).

O conceito necessidades educacionais especiais ou como denomina Marchesi (2004) "necessidades educativas especiais" traz uma série de

questionamentos: o termo é considerado vago, permitindo constantes mudanças para adequada compreensão; amplitude do público que abrange, já que foi ampliado para atender casos menos graves ou menos permanentes, como dificuldade de leitura e escrita; a dificuldade em diferenciar os vários problemas de aprendizagem que podem ser provenientes de transtornos do desenvolvimento, mas também de condições familiares e sociais; e o quarto surge da sociologia da educação que sugere que necessidades educativas especiais é uma categoria socialmente construída que enquadra alunos, em sua maioria, de famílias da classe trabalhadora e de minorias étnicas em situações segregadoras; e, por último, a supressão das deficiências, amenizando as mais graves, transferindo para a escola o poder de resolver problemas que se situam fora dela (MARCHESI, 2004, p. 21).

Para o momento em que surgiu a terminologia sugerida pelo informe de Warnock¹, remetia a provisão de recursos educativos necessários para atender as necessidades daquele aluno que "apresentava algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade" (MARCHESI, MARTIN, 1995, p.11). Ao desviar-se da terminologia deficiência e substituí-la por dificuldades de aprendizagem transfere-se para a escola uma resposta educacional e satisfatória. O aluno com NEE apresenta-se como aquele que apresenta dificuldades que seus outros colegas não têm. A escola passou a ser a responsável pelo atendimento às necessidades desse aluno (MARCHESI, MARTIN, 1995, p. 12).

A integração foi gradualmente substituída, a partir dos anos 1990, pela educação inclusiva, com o objetivo de efetivar o direito de todos os alunos ao ensino regular, já que a integração não leva em conta aqueles que necessitam de uma resposta individualizada. O aluno com deficiência era matriculado na escola, mas os recursos necessários para sua formação não eram garantidos.

Alguns documentos como a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (2001) passaram a influenciar a formulação de políticas públicas de educação inclusiva no âmbito internacional.

¹ O informe de Warnock foi encomendado em 1974 pelo secretário de educação do Reino Unido a uma comissão de *experts* com objetivo de criar propostas para a educação de crianças e jovens com deficiência. A comissão foi presidida por Mary Warnock e o documento foi publicado em 1978, popularizando o termo "necessidades educativas especiais".

O desenvolvimento educacional foi pauta da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que aprovou o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. A conferência reuniu diversos países para deliberar sobre a realidade educacional mundial para, a partir disso, propor medidas para a educação.

No Brasil, segundo Garcia e Michels (2011), a década de 1990 caracterizou-se como período de reformas diversas, incluindo todos os setores da educação, dentre eles, a Educação Especial. A Educação Especial seguia orientação do documento Política de Educação Especial (1994), o qual estava baseado na Constituição Federal de 1988, que garante a educação como um direito para todos (artigo 205), a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (artigo 206) e a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024/1961; o Plano Decenal de Educação para todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Segundo os autores o princípio da integração ainda se apresentou nesse momento como “organizador da política para a área” (GARCIA e MICHELS, p. 107).

O movimento da Política de Educação Especial de 1994 apresentou-se o oposto à inclusão quando condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p. 19). O documento apresentava a normalização como “princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração” (GARCIA e MICHELS, p. 22).

Enquanto isso, a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, aponta-se a inclusão como avanço em relação à integração, buscando uma reestruturação do sistema educacional para atendimento à educação especial. O pedagógico muda seu enfoque do indivíduo para a transformação do contexto social (JANNUZZI, 2012, p.159). Para Marchesi (2004), duas prescrições definem a passagem para a educação inclusiva: obrigatoriedade de educar todos os alunos na mesma escola e necessidade de empreender uma reforma do sistema educacional (p. 26).

A Declaração de Salamanca (1994) apresentou uma Estrutura de Ação em Educação Especial que foi adotada pela Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em

Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994. O documento apresenta princípios, política e práticas em Educação Especial. Segundo Anjos (2015), o documento faz parte de um dos momentos mais importantes das discussões sobre educação e deficiência, propondo a “substituição do conceito de integração pelo de inclusão”, quando prevê o direito e acesso à educação, ao respeito às diferenças e ao ensino centrado nas necessidades da criança, com o objetivo de combate à discriminação e promoção de uma educação efetiva (p. 40).

Retomando as terminologias, Garcia e Michels (2011) realizaram uma análise da produção do grupo de trabalho (GT) 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) sobre a política de educação especial no Brasil. Foi elaborado um balanço da produção do período de 1991 a 2010. A partir dos títulos dos textos analisados, os autores verificaram as variações e permanências de conceitos que indicavam a perspectiva política assumida em cada período. Até 2001, o termo “integração” esteve presente nos títulos de trabalhos, opondo-se à “segregação” e sendo utilizado especificamente no sentido de integração escolar. O termo “inclusão” aparece nos títulos a partir de 2002, em referência a políticas de inclusão e qualificando a educação como “inclusiva” ou “especial inclusiva”. Em um dos títulos, o termo é tomado como ação política, assumindo o sentido de “inclusão de alunos” (p. 118). A transição de uma concepção para outra nunca é imediata. Os termos vão assumindo os contornos conforme as necessidades apresentadas pelo contexto político, social e histórico. No contexto liberal, defendeu-se a proteção da população, plantando a semente da racionalidade governamental, ideia esta que será substituída pela lógica neoliberal na qual cada um deverá assumir e investir individualmente em sua própria conduta.

Após 30 anos de suas primeiras propostas, a inclusão permanece um tema sensível e socialmente complexo. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007) é um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões hoje sobre educação no Brasil, onde muito se discute, mas “faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito” (p. 948).

A integração foi movimento pioneiro, na tentativa de integrar todos ao sistema, tendo como instituição mais forte a escola como modo de efetivar a proposta. Foi considerada insuficiente, já que não conseguiu estender a educação obrigatória de qualidade para todos, deficientes e não deficientes, afinal as práticas escolares não se modificaram. A inclusão surgiu como proposta inovadora que

parecia apagar as dificuldades do passado e apresentaria uma nova etapa ao propiciar inclusão de todos sem diferenças. Nesse processo, a escola permanece sendo responsabilizada pela demanda. Mudam-se as terminologias, porém, não mudaram as condições políticas e sociais necessárias para melhoria das condições das escolas objetivando garantia de qualidade do ensino para todos.

Veiga-Neto e Lopes (2007) alertam que os discursos são modos pelos quais as políticas públicas são propagadas em meio à população como forma de conduzir condutas humanas para governo². As escolas são apresentadas nas propostas como importantes instituições para efetivação da inclusão, porém ações contraditórias das políticas não garantem ações efetivas. O Estado impõe a inclusão para todos como regra, tendo como objetivo o “controle da economia e o controle dos corpos dos indivíduos” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007), ou seja, os corpos sofrem processo de normalização por meio de ações inclusivas de maneira a produzir sujeitos que se adequem à lógica do mercado e não dependam do Estado para sua sobrevivência.

Na parte legal, houve um avanço em relação à educação especial. A LDB de 1996 dedicou um capítulo inteiro à modalidade. Segundo o capítulo V da LDB, artigo 58, a educação especial deveria ser ofertada a alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo apoio especializado, quando for o caso. O artigo 59 previa que os sistemas de ensino deveriam assegurar ao público da educação especial: os recursos e serviços pedagógicos especializados necessários ao ensino, adaptações curriculares e capacitação dos estudantes para o trabalho.

Em 14 de setembro de 2001, entrou em vigor, para o Brasil, por meio do Decreto nº 3.956/2001, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada em maio de 1999, na Convenção de Guatemala. A convenção busca propiciar a

² Nas palavras de Foucault em curso dado no *Collège de France*, em aula ministrada no dia 01 de fevereiro de 1978: “Por ‘governamentalidade’ entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes (...)” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

plena integração dos deficientes à sociedade e, para isso, os Estados partes comprometem-se:

- A cooperar entre si para colaborar de forma efetiva na pesquisa científica e tecnológica relativa à prevenção, ao tratamento, à reabilitação e a integração do deficiente na sociedade, além do desenvolvimento de meios e recursos de acessibilidade;
- Assumir medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação;
- Promover a participação de representantes de organizações de pessoas portadoras de deficiência, de organizações não-governamentais que trabalham nessa área ou, se essas organizações não existirem, de pessoas portadoras de deficiência, na elaboração, execução e avaliação de medidas e políticas voltadas para o cumprimento dessa política.

Cabe observar que esse documento é posterior à Declaração de Salamanca (1994), porém, apresenta ainda os termos “integração” ao invés de “inclusão” e “portadores de deficiência”, termo substituído na orientação inclusiva por “crianças, jovens ou adultos com necessidades educativas especiais”. Bueno (2008) aponta que a primeira tradução impressa da Declaração de Salamanca trouxe o termo "orientação integradora" traduzindo fielmente o documento original. Na versão atual, reeditada em 1997, a expressão foi modificada para "orientação inclusiva". Para o autor, não se trata exatamente de um "mero problema de tradução", mas, sim, de uma questão conceitual e política que apresenta a inclusão como proposta inovadora que inaugura uma nova etapa, na promessa de uma educação para todos em um sistema inclusivo (BUENO, 2008).

Segundo Silva (2014, p. 80), a partir dessa legislação nacional e internacional, observa-se o conseqüente avanço de políticas de inclusão escolar, motivado por agências multilaterais e organismos internacionais. Em contrário, Mendes (2006), considera que apresentar essas iniciativas internacionais tomando-as como marco para combate à exclusão é uma versão romantizada da história. A autora defende a tese “de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados

Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990” (p. 391).

Mendes (2006) defende que o Brasil importou dos EUA o conceito aplicado hoje à inclusão. Após uma crise no sistema educacional, nas décadas 1970, o governo dos EUA optou por reformas educacionais baseadas em desempenhos. Em relação à educação especial, existiam os grupos dos movimentos inclusivistas e os inclusivistas totais. Os primeiros consideravam que diante da proposta de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, os educadores deveriam prever suas necessidades, deveriam avaliar a real necessidade do aluno e não apenas cumprir a função de socialização. Esse movimento acreditava que a inclusão para fins de socialização pura, sem devidas possibilidades de aprendizagem, ampliaria as possibilidades de exclusão. Os inclusivistas totais defendiam que todas as crianças e jovens, sem exceção, deveriam ser matriculadas nas escolas comuns e que os recursos de sala especial e apoio não deveriam ser prioridade no atendimento. A possibilidade de socialização já bastaria nos casos em que a aprendizagem não fosse possível.

A tese da autora é de que o Brasil importou essa ideia dos EUA, elaborando leis que propõem a inclusão a partir dos anseios de grupos legítimos de resistência. Porém, o processo é implantando conforme interesses do grupo que defende a inclusão total, com objetivos econômicos e redução do Estado. Não foi considerado o percurso histórico das lutas, e sim, importaram a ideia para atingir interesses de mercado, o que a torna perigosa, pois estrategicamente se utiliza de discursos ideológicos que podem levar à crença de que se avança para a elaboração de um modelo de sociedade inclusiva, mas ao contrário, avança-se para um caminho sutil rumo à exclusão (MENDES, 2006). As leis garantem um sistema inclusivo, mas a falta de recursos e o não planejamento de práticas e ações podem priorizar a inclusão escolar como política pública setorial (MENDES, 2006). Ao invés de propor educação inclusiva como parte de todo o sistema educacional, pensando a educação para turmas heterogêneas, melhorando a qualidade de educação para todos os alunos, a inclusão ainda é percebida como modalidade do sistema educacional, vista a parte de todo o processo.

Está posto que objetivos econômicos nacionais e internacionais empurram todos para participação social, através de um projeto de educação que se propõe igualitário e obrigatório, mas que na verdade omite os processos que levam á

manutenção das desigualdades sociais e econômicas, na maioria das vezes, responsável pelo fracasso escolar de estudantes deficientes e não deficientes, muito mais do que a própria deficiência.

Em 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, documento no qual se consolida que a educação inclusiva deve englobar os serviços de educação especial, sem que esta seja reduzida em suas ações, para que seja garantida uma efetiva inclusão. Mais adiante, no item 1.4 deste capítulo, a discussão sobre educação inclusiva e especial será realizada, pois será importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

Na esteira da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, que já prevê o atendimento educacional especializado (AEE), foi aprovado o Decreto n. 6.571/2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado - AEE, regulamentado pela LDB de 1996. Em novembro de 2011, o Decreto foi revogado, sendo substituído pelo n. 7611. Os documentos consideram como público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. O Decreto de 2011 previu a garantia de sistema educacional inclusivo em todos os níveis (artigo 1º) e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (artigo 5ª), os quais passaram ser responsáveis pela eliminação de barreiras que restringem a participação e desenvolvimento social e acadêmico de estudantes com deficiência.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, o atendimento educacional especializado tem a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11). O AEE foi regulamentado, suas atividades desenvolvidas são diferentes das realizadas em sala de aula e não substituem a escolarização. Sua função está em complementar e/ou suplementar a formação com vistas à autonomia e independência do estudante em suas atividades de aprendizagem. O direito de todos à matrícula no ensino regular está garantido, os sistemas educacionais são obrigados a se readequar para conviver com as diferenças. Porém:

Novidadeira, a perspectiva da inclusão é também excludente. Sem grandes transformações no espaço escolar e na sociedade, ela traz novo simulacro à educação especial, porquanto a mantenha como dimensão separada e

autônoma do fenômeno educativo, existindo pouca conexão entre as práticas e concepções pedagógicas dos docentes da sala comum e das salas multifuncionais. (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 106)

Mendes e Malheiro (2012) analisam o processo histórico de produção dos diferentes sentidos atribuído ao termo AEE. Para as autoras,

(...) o que está acontecendo no contexto brasileiro com a adoção da política de AEE em salas de recursos multifuncionais como uma espécie de “serviço tamanho único” para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos (p. 361).

Nesse cenário, o professor da sala de recursos multifuncionais precisa dar conta dos mais variados tipos de deficiência e diferentes níveis de escolaridade, o que não deixa tempo para realização de trabalho em comum com o professor de classe regular, de forma que atuem de forma colaborativa na construção de uma ação verdadeiramente inclusiva.

Faltou cuidado com as dimensões política e pedagógica. Não existe continuidade nas políticas, os sistemas educacionais ficam reféns dos mandos e desmandos do Estado e se vêem obrigados a propor ações parciais para o atendimento inclusivo, já que não dispõem de meios e, muitas vezes, nem o tempo para propor efetivo sistema inclusivo, haja vista a velocidade das mudanças políticas. Os discursos se alteram, mas a concepção de inclusão permanece marginalizada, frequentemente conduzida conforme os interesses políticos.

Em 2011, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi excluída e teve os assuntos de sua competência “incluídos” na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o Decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011 (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 102). Esse tipo de reestruturação que desvaloriza a educação especial como área foi realizado ao mesmo tempo em que as políticas de inclusão, inclusive total, são impostas às escolas como garantia de igualdade de oportunidades. A contradição evidente deste movimento reforça a lógica da racionalidade do mercado atuando, longe de apresentar “uma diretriz unificada e coerente na condução de exigências educacionais tão complexas” (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 118). Faz-se necessário propor debates que retomem os manifestos que originaram as políticas

de inclusão, desviando-se dos interesses que as confundem, e longe de idealizar, propor a partir das realidades que cercam os sujeitos que incluem e são incluídos.

Diniz (2007) apresenta o modelo social de deficiência, proposta de estudos que se opõem ao modelo biomédico de deficiência. O modelo social de deficiência se opõe à divisão de grupo de deficientes classificados pelos tipos de lesões³; defendia a compreensão da deficiência de forma multidisciplinar e não apenas pelo discurso médico; defendiam que as barreiras sociais, arquitetônicas e de transportes eram os principais impedimentos para independência do deficiente, tendo em vista que a sociedade se organizava de acordo com a ideologia capitalista que considera basicamente as necessidades do sujeito típico, ou seja, produtivo; as feministas se inseriram nesse debate e incluíram a necessidade de considerar as relações de dependência e cuidado como questões de justiça social para deficientes e não-deficientes (DINIZ, 2007).

Com o texto baseado nas discussões sobre o modelo social de deficiência, em 2009, foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da qual o Brasil é signatário. A convenção estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. O propósito da convenção “é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” Segundo o artigo 1º da convenção, pessoas com deficiência “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

Pereira (2013) argumenta em sua tese que a convenção propôs uma noção de necessidades humanas mais democrática e ampla para a garantia da justiça. O documento sugere uma inclusão mais democrática, já que insere a relevância da participação paritária dos deficientes nas tomadas de decisões que interfiram em seus direitos; e mais ampla, pois cria mecanismos para proteção social, redescrivendo as características do sujeito a ser protegido pelas políticas sociais a

³ Segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), organizada a partir de padrões biomédicos e sociológicos discutidos na década de 1990, finalizada em 2001, lesões “são problemas na função corporal ou na estrutura, como desvios ou perdas significativas. No sentido médico, as lesões não são patologias, mas as manifestações das patologias. As lesões são determinadas por um desvio de uma categoria genérica aceita para os padrões de determinada população.”

partir de demandas singulares e não mais do sujeito típico. Este seria aquele ser humano modelo neutro e universal a partir dos quais se baseiam as políticas: homem, não deficiente, brancos, heterossexuais, classe média (PEREIRA, 2013). A partir da Convenção, a noção de deficiente passa então a considerar “a multiplicação de esforços para a provisão das necessidades de todas as pessoas, seja no seu aspecto regular ou singular” (p. 160), já que o conceito de deficiência foi ampliado baseado no modelo social de deficiência e condições como o envelhecimento e doenças crônicas devem ser considerados.

Atualmente, o PMI ainda atende os alunos que comprovem impedimentos a partir de laudos médicos. Após a apresentação do programa, antes de finalizar esse capítulo, o motivo dessa influência será melhor compreendido.

A partir deste trabalho, considero, conforme Pereira (2013), o conceito de necessidades de forma mais ampla, não apenas na sua dimensão regular para as políticas públicas, mas amplo ao prover também as necessidades singulares. Sendo assim, será considerado que qualquer corpo poderá experimentar a deficiência em algum momento da vida, o que pode retirar a deficiência do sentido de “tragédia pessoal” (Diniz, 2007). Segundo a autora, o desafio está em não perder a força conceitual e política da categoria “deficiência, mas provocar uma “revolução na ideologia opressora do corpo deficiente” (p. 78).

Em 2014, a Lei nº 13005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre os anos 2014 a 2024, o qual previu na meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Relacionado ao ensino superior, a meta 12 do PNE (2014-2024) previu a ampliação da participação de grupos historicamente desfavorecidos neste nível de ensino, mediante a adoção de políticas afirmativas e garantia de condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, em forma de lei.

Observa-se, no período, uma expansão da política social, o que se confirma pelos Planos Plurianuais do governo federal (PPA). O PPA, previsto na Constituição Federal e regulamentado pelo Decreto 2.829, de 29 de outubro de 1998, é um plano de médio prazo, que estabelece objetivos estratégicos definidos

pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal ao longo de um período de quatro anos, com vistas ao atendimento direto a demandas da sociedade. Os primeiros Planos já expressavam, segundo Cabral (2018), desde 1996, a necessidade de igualdade de acesso à educação superior aos grupos historicamente excluídos desse nível de ensino, como negros, mulheres, deficientes, alunos de escola pública e baixa renda. Porém, segundo o autor, apenas a partir do PPA 2004-2007 o termo inclusão passou a ser adotado nos referidos documentos. O PPA 2008-2011 contribuiu para efetivação de políticas de inclusão, à quais definiram ações para promover contextos inclusivos nas IES, por meio de iniciativas como Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Programa Universidade para Todos (PROUNI).

O PPA 2012-2015 teve como finalidade, para além do ingresso ao ensino superior, a garantia de estratégias de acesso e permanência do estudante. Os programas Plano Nacional da Educação Superior (PNAES) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foram originados dentro deste contexto de investimentos públicos na educação superior, buscando garantir o acesso e permanência dos estudantes neste nível de ensino.

O PPA 2016-2019 tem como primeira prioridade o cumprimento das metas inscritas no PNE 2014-2024. O documento traz entre suas diretrizes o desenvolvimento social orientado pela inclusão social; garantia dos direitos humanos com redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, geracionais e de gênero; participação social como direito do cidadão e a valorização e o respeito à diversidade cultural (BRASIL, 2014).

A Lei 13146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Inclusão das pessoas com deficiência (estatuto das pessoas com deficiência), visando a inclusão social da pessoa “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Segundo Cabral (2018), a construção da democratização do acesso ao ensino superior encontrou um espaço de afirmação na legislação brasileira. Mas,

Se a justiça é a síntese entre igualdade e equidade, há de se distingui-las para que se possa buscar uma harmonização entre elas, passível de efetivação. O fato é que nossas sociedades, desiguais e assimétricas, não conseguiram aqueles patamares básicos de acesso a bens sociais para

todos. A superação da desigualdade e das discriminações implica a busca de uma religação virtuosa em que o outro é visto como igual, o que significa, por sua vez, uma negação do *status quo* existente. Mas é do reconhecimento realista desse *status quo* que se deve partir, não para ficar nele e sim para superá-lo (CURY, 2005 apud CABRAL, 2018 p. 12, grifos do autor)

A adoção de medidas contra a discriminação não foi suficiente para o reconhecimento de grupos minoritários em grau de igualdade na sociedade. Em uma sociedade que preza a meritocracia, é comum encontrar discursos contrários às políticas de cotas, por exemplo. Esse direito não é compreendido como um processo histórico e transitório de compensação, mas como retirada de privilégios de quem sempre os teve. A luta de movimentos sociais, aliados a interesses econômicos, dentre outros fatores e históricos e sociais, foram aos poucos construindo políticas que garantem hoje a representatividade constitucional dos grupos minoritários. Entretanto, essa “igualdade jurídica” não irá garantir a equidade social se não houver o real reconhecimento das diferenças. As ações voltadas para a promoção da inclusão precisam se fortalecer, de forma a superar as resistências que privilegiam o *status quo* da marginalização social dos grupos minoritários.

No cenário atual, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão continua sendo a tentativa de avançar de alguma forma em relação à educação especial. Porém, faz-se necessário delinear caminhos para que a educação especial e inclusiva se desenrole das teias que as políticas públicas criam para atender apenas interesses de mercado. O desafio maior será para a superação das situações de vulnerabilidade social e o combate a todas as formas de discriminação, especialmente nos sistemas de ensino.

1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O século XXI trouxe a necessidade de transformações e suscitou das instituições de ensino superior a ampliação de propostas que garantam um sistema educacional inclusivo. Demorou alguns anos até que o ensino superior brasileiro se visse obrigado a ajustar seus critérios de seleção para atender a demanda das políticas de inclusão.

Em 1996, os reitores das universidades receberam o aviso 277/96, que os orienta a criar condições estruturais para o direito ao acesso e permanência com qualidade. Segundo o documento:

Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior. É, no entanto, elevado o número de solicitações – tanto dos pais, dos alunos portadores de deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior está sendo objeto de estudos pela maioria das IES (BRASIL, 1996).

Segundo análise de especialistas, os ajustes deveriam ser pensados em três momentos: na realização do edital, que deve deixar claro os recursos disponíveis e os critérios de correção; no momento dos exames, que devem oferecer salas especiais e forma adequada para obtenção das respostas dos vestibulandos e, por último, a correção da prova, que deverá considerar as diferenças específicas inerentes a cada deficiência. Nesse caso, foram sugeridas também, mediante solicitação dos pais dos alunos portadores de deficiência às instituições de ensino, o seguinte: constituição de bancas especiais, adaptação de materiais, intérpretes de libras, adaptação das provas, adaptação dos espaços físicos, equipamentos e mobiliários, ampliação do tempo de prova, mapeamento das deficiências para tomada de medidas necessárias.

De acordo com a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas deficientes, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, é necessário que as IES cumpram esses requisitos. A preocupação das universidades para adaptação, principalmente arquitetônica, tornou-se real.

Segundo Souza (2010), em 2005, para institucionalizar a Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, foi criado o “Programa Incluir – acessibilidade na educação superior”, sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) e Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC). A partir de 2007, os editais do programa passaram a incentivar a criação e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade. Estes respondem dentro das instituições de ensino superior pelas ações institucionais de atendimento à inclusão de pessoas com necessidades especiais à vida acadêmica (SOUZA, 2010, p. 51).

Até 2011, o programa Incluir efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, incentivando a formulação de estratégias para identificar as barreiras

para o acesso das pessoas com deficiência às Instituições de Ensino Superior. A UFTM foi contemplada com os projetos “A Universidade do Triângulo Mineiro em busca da acessibilidade”, em 2007, e “Acessibilidade: a UFTM tem esse compromisso”, em 2008.

Segundo Souza (2010, p. 66), os primeiros editais do programa Incluir sugeriam que as ações e projetos para inclusão estivessem atrelados ao ensino, pesquisa e extensão. Posteriormente, tais ações se ligam às atividades de ensino na graduação e pós-graduação; em 2009, esse objetivo desaparece e essas atividades passam a pertencer aos Núcleos de Acessibilidades das IES. Em 2012, as ações do programa Incluir foram universalizadas e passam a atender todas as IFES, sem necessidade de concorrência. Entretanto, a vigência do programa não passou do ano de 2013.

Em 2007, foi instituído pelo Decreto nº 6.096, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com objetivo de dar condições para que as universidades federais ampliassem o acesso e garantissem a permanência de seus alunos, buscando cumprir a meta prevista no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), de prover a oferta de educação superior para pelo menos 30% dos jovens na faixa de 18 a 24 anos, até o final da década. As diretrizes para o REUNI foram estruturadas em seis dimensões, sendo a 5ª relacionada ao “Compromisso Social da Instituição” que contava com 3 itens: políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária.

Em 19 de julho de 2010, foi aprovado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Decreto nº 7.234, que estabelece os objetivos da assistência estudantil nas universidades brasileiras. Entre os objetivos do PNAES está o de reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Ou seja, promover a inclusão no ensino superior de grupos, historicamente, excluídos em decorrência do sexo, etnia, condição social, deficiência etc. O artigo 3 desse Decreto define como uma das áreas estratégicas o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Em agosto de 2012, foi aprovada a Lei nº 12.711/2012, denominada Lei de cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Essas

instituições foram obrigadas a reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, preferencialmente autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê como estratégia para cumprimento de sua meta 12, elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) de jovens entre 18 e 24 anos em universidades públicas a partir da seguinte definição:

12.5) Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) 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 étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.

[...]

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação. (BRASIL, 2014, p. 72)

As novas legislações têm uma preocupação em atualizar-se ampliando a política de inclusão no ensino superior, abrindo as portas da universidade para acesso a grupos sociais historicamente desfavorecidos. A visão elitista que acompanha a educação brasileira é a mesma que responsabiliza somente a escola pela possibilidade de mobilidade educacional. Dessa forma, torna-se difícil separar os processos de inclusão daqueles de exclusão, tendo em vista que não será suficiente o acesso ao ensino superior público pelos menos favorecidos se a oportunidade não for acompanhada de condições de permanência com real equidade e qualidade.

Dessa maneira, a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública. Portanto, somente a reforma da escola pública de ensino fundamental e médio pode assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública. A universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus do ensino público [...] (CHAUI, 2006, p. 13)

Da mesma forma, quando se fala da educação inclusiva, não há como ignorar o fator socioeconômico. Os filhos das classes populares já são automaticamente excluídos do acesso ao ensino superior de qualidade, a partir de processos seletivos que contemplam o conhecimento oferecido aos filhos da classe dominante. Ainda que se tenha avançado na luta e na garantia de políticas de inclusão, muito do que se vê sendo realizado, mais se justifica pelo assistencialismo do que pela percepção de um sujeito de direitos que apresenta um histórico pessoal e acadêmico de lutas e exclusão que muito pode contribuir para elaboração de ações mais efetivas. A garantia do acesso sem efetivas ações de permanência e voltadas para uma formação de qualidade apenas acentua a exclusão.

Santos (2012) destaca

[...] como as desigualdades sociais advindas da condição de pobreza, cor, etnia, deficiência, dentre outras, interferem no acesso e na permanência de estudantes que manifestam diferenças socialmente negadas no contexto universitário. Todavia, a ausência de infraestrutura e de recursos humanos, especialmente de docentes qualificados geralmente impede e/ou dificulta a formação e, fatalmente, compromete a finalidade da universidade pública, enquanto “instituição social diferenciada e autônoma”. (CHAUI, 2003, p. 6), predispondo a exclusão educacional de estudantes que vivem a condição de diferença/deficiência no contexto acadêmico (SANTOS, 2012, p. 395).

Vale ressaltar que apesar das conquistas políticas relativas à inclusão nos últimos anos, muito do que se conquistou ainda esbarra nas práticas sociais, as quais ainda refletem um modelo de sociedade que legitima as desigualdades sociais e discrimina o que se distancia do que se instituiu como padrão para determinados contextos. Dentro da universidade, a indiferença relacionada às necessidades do aluno deficiente/diferente pode promover o preconceito e, conseqüentemente, a discriminação social traduzida na segregação e/ou marginalização que atinge socialmente a população daqueles que vivem a condição de diferença/deficiência no âmbito acadêmico (SANTOS, 2012, p. 397). Caso a instituição acate essa indiferença, ela tende a favorecer a uma inclusão “de fachada”, que não se sustenta e que não contribui para a formação inclusiva, mas sim, para a marginalização daqueles que deveriam ser incluídos.

A universidade – como todas as instituições sociais presentes numa sociedade contraditória – reproduz contradições, na medida em que “[...] ela forma o indivíduo para se adaptar à organização social existente, mantém práticas que encaminham à regressão social, que simultaneamente contribuem com a crítica que aponta para a emancipação” (DIAS, 2011). As

possibilidades de democratização da universidade e, conseqüentemente, da sociedade passam pela legitimidade do acesso e da permanência de todos os estudantes – independentemente das questões de ordem econômica, cor, gênero, condição de deficiência, dentre outras – em instituições educacionais que favoreçam o desenvolvimento de “experiências formativas”, comprometida com a educação para emancipação, conforme aponta Adorno (1995) (SANTOS, 2012, p. 397-398).

Ao mesmo tempo, uma leitura mais atenta dos documentos logo percebe que os sentidos dados à inclusão atendem às necessidades das políticas neoliberais, haja vista o que é reconhecido como aprendizagens importantes para formação. A produção de conhecimento não é considerada, mas sim, apenas os saberes técnicos que formarão o profissional para atuar no mercado de trabalho. E a universidade segue esse curso, primando “pela racionalidade administrativa e eficácia quantitativa, opondo-se aqueles que lamentam o fim de uma universidade onde ensinar era uma arte e pesquisar, a tarefa de uma vida” (CHAUÍ, 2001, p. 60). Vale lembrar que o texto de Chauí foi escrito na década de 1990, dentro de um contexto de consolidação do governo neoliberal no Brasil. O aspecto de racionalidade se aprofundou. A produção acadêmica perdeu espaço para a produtividade e a produção de conhecimento perdeu a centralidade na universidade.

Propondo possibilidades para a inclusão no ensino superior, Anjos (2012) realiza um levantamento que aponta modos como a temática é tratada nas pesquisas acadêmicas. Segundo a autora, a deficiência é tratada sempre fora do âmbito da universidade, focando no máximo, na formação de professores para a educação básica. Em outras pesquisas, o aluno deficiente é sempre objeto de estudo, ao invés de percebê-lo como sujeito de direitos. A autora ressalta importância de superar a distância entre universidade e educação básica, aliando ações para promover a inclusão de forma mais efetiva.

Dentre os problemas que emergem sobre a atuação da universidade diante dos alunos com deficiência, Anjos (2012) aponta que existe uma tendência a reproduzir na universidade práticas já estabelecidas no ensino básico, no sentido em que “os alunos esperam encontrar uma sala de atendimento especializado, que lhes dê suporte para as tarefas e questões geradas na atividade universitária” (p. 378). Mesmo no ensino básico, as atividades de AEE já estão sendo discutidas e repensadas, conforme já apresentado anteriormente. Para a autora, a sala pode “se configurar como uma sala de ‘reforço’ dos conteúdos estudados”, retirando dos

docentes do curso e até mesmo do próprio aluno em situação de deficiência, a responsabilidade sobre as informações e estratégias para o acesso à aprendizagem.

Quanto ao perfil dos sujeitos em situação de deficiência que chegam ao ensino superior, Anjos (2012) sugere a realização de estudos das relações destes com movimentos e organizações de deficientes. Para a autora, “a universidade pode se configurar, considerando a militância desses sujeitos em suas organizações, como lócus de resistência e fortalecimento dos movimentos, recusando-se a assumir o papel local de assistência” (p. 378). Os debates destes com outros grupos já constituídos na universidade podem ser muito produtivos para que a comunidade comungue das propostas inclusivas de forma que os sujeitos em situação de deficiência “assumam seu lugar no ensino superior, independente das condições de acesso e permanência serem ideais, porque não há como produzir conhecimento crítico fora das relações reais de produção e reprodução da deficiência” (ANJOS, 2012, p. 379). A experiência dos sujeitos em situação de deficiência em um meio que inclui/exclui faz com que o conhecimento produzido por eles contribua de forma relevante sobre a inclusão, devendo ser reconhecido e disseminado pela comunidade acadêmica.

1.3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: CAMINHOS PARA INCLUSÃO

As primeiras ações para o atendimento das necessidades de assistência estudantil na UFTM foram implantadas a partir da criação, em 2008, do Núcleo de Atendimento ao Estudante (NAE), dentro da Pró-Reitoria de Extensão da UFTM. As primeiras ações consistiam em programa de auxílios, serviço social e saúde. O setor contava na época com 01 assistente social, 01 técnico em assuntos educacionais, 01 enfermeira, 01 fisioterapeuta e 01 médico.

Com a aprovação do PNAES, em 2010, buscando atender a demanda local, no mesmo ano, foi criada a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - PROACE com o objetivo de concretizar a assistência estudantil e a realização de ações voltadas ao envolvimento comunitário. Os serviços antes atribuídos ao NAE foram transferidos para a PROACE. Desde então, a PROACE, em conjunto com demais órgãos da UFTM e com instituições da comunidade externa, elabora, executa e avalia ações, projetos e programas, em consonância com o PNAES (UFTM, 2018). Atualmente, a pró-reitoria conta com 6 setores: Divisão de Serviço

Social; Núcleo de Atenção Estudantil em Saúde; Núcleo de Esporte Universitário; Serviço de Acompanhamento Pedagógico Discente; Setor de Acessibilidade e Setor de Auxílios a Estudantes.

Dentre as ações previstas pelo PNAES está o apoio pedagógico. Em 2011, foi nomeada uma pedagoga para a PROACE, para o acompanhamento do rendimento acadêmico dos estudantes do programa de auxílios e atender as demandas espontâneas de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Em 2014, a PROACE sofreu uma reestruturação, momento no qual foi criado o que hoje é o Serviço de Acompanhamento Pedagógico Discente (SAPED), para o qual foram adicionados, além da pedagoga, mais três técnicos em assuntos educacionais. O aumento do número de alunos ingressando no programa de auxílios, ocasionado pela ampliação de políticas inclusivas, conseqüentemente ampliou o número de alunos para acompanhamento semestral. A demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem e de adaptação à vida acadêmica justificou a ampliação do setor.

Em 2018, o setor contava com mais de 30 servidores, quantidade que atende a demanda do setor, porém, a dificuldade em propor e implantar um fluxo torna o trabalho disperso. A criação de uma política institucional de acolhimento, atendimento e acompanhamento dos estudantes facilitaria o processo de construção de um contexto universitário mais inclusivo.

Entretanto, além de toda legislação, torna-se importante a necessidade de um real envolvimento de gestores, de políticas públicas fortes, de investimento na formação das equipes de trabalho, ou seja, ações que não se restringem apenas aos professores, e sim, todos os envolvidos, sem exceção. Cabe ainda destacar a importância do envolvimento dos professores no processo de inclusão, porém não podemos exigir que apenas o professor esteja preparado. André (2010, p. 177) alerta que o foco excessivo na formação dos professores pode reforçar o senso comum de que o professor é o principal responsável pelo sucesso/fracasso da educação. Concordo com a autora quando diz que o estudo sobre a atuação dos gestores, as formas de organização do trabalho dentro das instituições educacionais, o clima institucional, recursos físicos e materiais e as políticas implementadas seriam de grande valia para compreender os problemas educacionais, tanto no ensino básico quanto no superior. A formação das equipes de trabalho para assessoramento do professor e análise dos programas em funcionamento dentro das universidades podem dar respostas importantes sobre o

processo de ensino e aprendizagem. O processo de inclusão precisa ser uma preocupação institucional.

Longe de propor a produção de diretrizes pedagógicas de atendimento para a educação especial, apresento a criação do PMI como possibilidade de apoio aos alunos deficientes que crêem que o acompanhamento individualizado, ofertado por outro colega poderá contribuir para seu desempenho. A autonomia do professor se mantém, já que cabe a esse orientar os monitores inclusivos e avaliar, junto com o aluno monitorado, se será efetivamente relevante ou não a seleção de um monitor inclusivo. Pensando em ações para atendimento a essa demanda, foi criado, em 2012, o PMI na UFTM como uma das ações de permanência, propostas pela PROACE, por meio do SAPED para atender a demanda de atendimento pedagógico inclusivo.

O PMI visa contribuir com alunos ditos público alvo da educação especial, mas também com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. O programa contava com o apoio do NAE que realizava o acompanhamento dos alunos em situação de deficiência, por meio do Programa de Orientação e Acompanhamento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (PAOANEE). Algumas características do atendimento seguem o modelo biomédico de deficiência. Um exemplo disso é a obrigatoriedade de apresentação do laudo médico para inserção do aluno no programa. O modelo social de deficiência resiste à descrição de doenças e lesões como “desvantagens naturais e indesejadas” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 68). Ainda que o objetivo seja levantar algum desvio para pensar na proposição de estratégias e dialogar com o estudante, o laudo pode fazer com que o ponto de partida seja a falta, em detrimento do reconhecimento das potencialidades.

O PAOANEE foi proposto por profissionais da PROACE como um programa de acolhimento e acompanhamento de alunos em situação de deficiências, doenças crônicas ou distúrbios que interfiram no acesso ou no ensino/aprendizagem do estudante. Após o aluno passar por entrevista com profissional da saúde e/ou educação, o coordenador do curso, com ciência do aluno, é informado sobre as necessidades de adaptação de recursos para atendimento à demanda do estudante. A proposta favorecia o trabalho multiprofissional, já que profissionais da saúde iniciaram o programa, e, com a criação do SAPED, profissionais da educação também começaram a atuar.

Em 2014, o PMI passou para a coordenação do SAPED, ainda em conjunto com o PAOANEE até onde foi possível. O programa contava com apenas uma profissional da área da saúde com formação em Educação Especial. O SAPED e o Núcleo de Acessibilidade contribuíram com o PAOANEE por um período, mas a falta de um profissional especialista em educação especial, com disponibilidade para realizar o acolhimento e acompanhamento dos estudantes; orientar os docentes e sugerir adaptações e estratégias pedagógicas não permitiu a continuidade.

Nos anos seguintes, o PMI foi sendo ampliado e passou a prever também o atendimento a alunos que não se encaixam no perfil dos alunos público alvo da educação especial. A partir das leituras realizadas, presumo que a estratégia do SAPED aproxima o programa da proposta do modelo social de deficiência, no qual se assume a deficiência como “restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 66). Essa restrição pode estar ligada a dificuldades de aprendizagem motivadas por problemas emocionais, muitas vezes causados pela dificuldade de acesso aos conteúdos acadêmicos, por motivos de aprendizagens não consolidadas no ensino básico, especialmente se o estudante é oriundo de escolas públicas. Para Silva et. al. (2017, p. 19) “os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem se sentem à margem do processo de ensino e esse sentimento os leva ao insucesso no percurso acadêmico propiciando em alguns casos, o abandono escolar”. Assumindo a perspectiva da educação inclusiva, o PMI atende aqueles que podem apresentar necessidades educacionais especiais, mas também aqueles que apresentam transtornos de aprendizagem (dislexia, TDAH, etc.), doenças crônicas, transtornos de ansiedade, depressão e fatores diversos, permanentes ou temporários, que possam interferir sobremaneira em seu desempenho acadêmico. Tratando de um programa com finalidade inclusiva, não podemos nos limitar às necessidades especiais.

1.3.1. O Programa de Monitoria Inclusiva

“Entende-se por Monitoria Inclusiva um recurso pedagógico de apoio ao ensino, que possibilita o acompanhamento individual do aluno com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), no que se refere aos conteúdos do currículo” (UFTM, 2018). A Monitoria Inclusiva é uma alternativa pedagógica de acompanhamento acadêmico dos alunos em situação de deficiência e consiste em

um acompanhamento individualizado nos conteúdos das disciplinas em que o aluno venha a ter mais dificuldades, de acordo com o edital em vigência. O monitor inclusivo é um aluno que tenha cursado a disciplina cujo aluno com NEE solicitou.

Para Silva et. al. (2017), as atividades de monitoria permitem que os alunos ensinem e aprendam mutuamente. Para o sucesso da aprendizagem, torna-se importante que o aluno monitorado assuma seu papel no processo. Para isso, torna-se importante que o professor valorize seu percurso anterior, incorporando os saberes que o estudante traz de seu histórico pessoal e escolar. Dessa maneira, docentes e discentes, deficientes e não-deficientes, cooperam entre si e promovem conhecimentos que contribuirão para efetivar a inclusão no ensino superior.

A monitoria inclusiva é ofertada para alunos com alguma necessidade educacional motivada por deficiências, doenças crônicas, transtornos ou distúrbios que interfiram no acesso ou no processo de aprendizagem do estudante. Primeiro, mediante apresentação de laudo médico, o aluno passará por entrevista com profissional da saúde e/ou educação. Em seguida, o coordenador do curso é informado e receberá orientações para acompanhar o aluno durante sua trajetória acadêmica.

Semestralmente, é divulgado o edital para a oferta de vagas de monitores inclusivos, sob coordenação do SAPED. São distribuídas entre 12 e 20 vagas, dependendo da disponibilidade orçamentária da PROACE. Cada aluno monitorado poderá ter até dois monitores remunerados, a depender do número total de solicitações, e caso necessário, serão selecionados também monitores voluntários. O valor do incentivo financeiro pago mensalmente aos monitores é de R\$250,00, durante o período de quatro meses.

Os editais que regem os três semestres desta pesquisa dizem que a seleção consta de única avaliação teórica ou teórico-prática de caráter eliminatório sob a responsabilidade dos docentes da disciplina, unidade temática obrigatória ou eletiva e componente curricular, ou seja, em alguns casos, pode ser solicitado monitor inclusivo também para acompanhamento em estágios. O conteúdo programático para a prova são todos os tópicos contidos no plano de ensino da disciplina para a qual se solicita monitor. O candidato a monitor inclusivo passa pelo processo seletivo e é avaliado pelo professor da disciplina, por meio de prova escrita, mediante entrega do histórico atualizado, para comprovar que tenha cursado e sido aprovado na disciplina. O primeiro critério de desempate em caso de médias finais

iguais, é que o monitor inclusivo seja do mesmo curso que o aluno monitorado. O edital não prevê outra condição, além das citadas para o exercício da função de monitor inclusivo.

Os monitores inclusivos aprovados acompanham os alunos monitorados, conforme a disciplina para qual se candidatou, em regime de 12 horas semanais, sendo uma parte da carga horária dedicada ao planejamento. O monitor inclusivo, com o auxílio do professor, organiza as atividades a serem realizadas, ao longo do semestre, de acordo com a necessidade do aluno a ser monitorado. Cada monitor poderá acompanhar apenas um aluno e apenas naquela disciplina para a qual foi selecionado, sob orientação do professor responsável.

Cabe ao SAPED acompanhar administrativamente o programa: elaboração e divulgação do edital, acompanhamento do processo de seleção, reunião para admissão e primeiras orientações aos monitores, pagamentos das bolsas, acompanhar admissões de acordo com a lista de aprovados e possíveis desligamentos, receber documentação das atividades por meio dos relatórios mensais e finais assinados pelos monitores, alunos monitorados e professores e emissão de certificados.

Ainda que esteja inserida no campo administrativo do programa, minha formação e atuação como Técnica em Assuntos Educacionais no SAPED provocam algumas inquietações sobre a realidade que nos rodeia. Muito pouco percebo de ações dos alunos monitorados sobre seu atendimento. Alguns poucos com os quais mantemos contato apenas elogiam, ainda que nem sempre tenham sido aprovados na disciplina em que receberam a monitoria inclusiva. Não que a aprovação ou a reprovação dos alunos monitorados devem ser os critérios de qualidade do programa, mas percebo, pelas brechas das práticas, que faltam questionamentos, algo está silenciado. Segundo Orlandi (2007, p. 31), o silêncio deve ser assumido, não como dizer ou não dizer, mas como algo que *é*, que *significa*, que *é sentido*. Tomo aqui o sentido conforme sugerido pela autora, o silêncio como bordas dos discursos que serão aqui analisados, considerando o um e o plural, a unidade e a dispersão como pares necessários para buscar a constituição dos sentidos, ainda que a interpretação tenha seus limites, tendo em vista a incompletude dos sentidos e dos sujeitos. Digo isso como forma de mostrar que a pesquisa foi motivada pelo silêncio dos alunos monitorados.

É preciso evidenciar aqui a importância da imagem do sujeito em situação de deficiência no processo de aprendizagem acadêmica. Hermes, Lunnard-Lazzarin, Menezes (2015, p. 239) tomam o estudante da educação especial como sujeito de aprendizagem. Segundo os autores, na zona permanente de produção discursiva produzida por documentos legais e materiais didáticos de formação de professores, as práticas de normalização movimentam o jogo entre os ditos normais e o público da educação especial. Estar e permanecer incluído faz com que os sujeitos de aprendizagem façam parte da norma, uma vez que esta se torna indispensável para a produção de subjetividades inclusivas (p. 240). Apresenta-se o risco de que as ações universitárias com vistas à inclusão, não afastem, mas sim, manifestem a exclusão. Assim, questiono por que não temos *feedback* dos alunos monitorados. Percebo que o aspecto burocrático de documentar o programa por meio dos relatórios dos monitores inclusivos é prioridade, comparado ao fato de conhecer as necessidades e receber uma resposta dos monitorados sobre uma ação que tem o propósito de incluí-los. Temos aqui um dos motivos para buscar incluir nesta pesquisa a fala destes alunos por meio dos questionários e entrevistas.

Dentro desse contexto, a monitoria inclusiva é um objeto importante para a reflexão do processo inclusivo na universidade. Como a proposta deste estudo será analisar o discurso de estudantes que atuaram como monitores inclusivos e também dos alunos monitorados pelo programa.

1.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os termos Educação Inclusiva e Educação Especial permeiam os documentos oficiais e o processo de democratização do ensino. Por isso, é importante definir os sentidos desses termos para melhor compreensão da proposta desta pesquisa. Conforme explica Hermes, Lunnard-Lazzarin, Menezes (2015, p. 235-236), *Educação Inclusiva* e *Educação Especial* não possuem o mesmo significado, mas ambas se ocupam com estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Segundo os autores, a *Educação Inclusiva* atua em favor da educação e processos de escolarização destinados às minorias sociais, como negros, índios, ciganos, homossexuais, sujeitos em situação de vulnerabilidade social, etc. Já a *Educação*

Especial articula-se com sistema de especialistas, apoiados na ciência para atendimento à demanda dos sujeitos público alvo da educação especial.

Os autores reforçam que falar da Educação Inclusiva deve englobar os serviços de Educação Especial, sem redução do foco das políticas e das ações de inclusão. A Educação Especial também não deve desaparecer em meio às políticas de inclusão, mas deve ser utilizada para garantir o sucesso da inclusão. Sua especificidade deve ser o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com vistas a garantir o acesso, a permanência, aprendizagem e a participação do público alvo da educação especial.

A adoção da política de AEE em salas especiais na qual os professores especializados assumem a tarefa de lidar com as mais diversas necessidades, de diferentes níveis de escolaridade de maneira multifuncional não é efetivo para o ensino e não atendem às reais necessidades de inclusão (MENDES; MALHEIROS, 2012; GARCIA, 2013). Mendes e Malheiros (2012) apresentam como sugestões de suporte, o trabalho colaborativo entre profissionais especializados e professores dos cursos, para o planejamento e avaliação do ensino para grupos heterogêneos. Esta seria uma alternativa para manter todos os alunos em salas regulares juntos aos seus pares, e ainda, promover maior desenvolvimento profissional e pessoal dos profissionais da educação por meio da colaboração. Como suporte, as autoras sugerem também a “tutoria de colegas aos estudantes com necessidades educacionais especiais” (p. 360).

Sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores a ela relacionada, Garcia (2013, p. 117) diz que “ao contrário do que os discursos inclusivos têm contribuído para disseminar, não percebemos nesse modelo educacional elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade”. Ela aponta que essa perspectiva abre mão da aprendizagem dos alunos, generalizando e massificando as propostas de serviços e não se preocupa com a superficialização que marca muitas das ações de formação docente.

A proposta do presente trabalho surgiu a partir da necessidade de refletir sobre a inclusão no ensino superior. No caso do aluno com necessidades educacionais especiais, a universidade deve considerar a diversidade de aprendizagens e tentar garantir a igualdade de oportunidades. Sem negar a responsabilidade do estudante pelo seu próprio aprendizado, porém buscando ampliar as oportunidades

de permanência, foi criado o Programa Monitoria Inclusiva para colaborar com o processo de inclusão na UFTM.

A opção é investigar o discurso dos alunos monitores inclusivos porque estes estão entre o professor que media o processo de ensino aprendizagem e o aluno que apresenta necessidades específicas de aprendizagem. E também investigar o discurso do aluno com NEE esperando que encontremos respostas sobre o processo inclusivo na UFTM.

2 ANCORAGENS METODOLÓGICAS

No presente trabalho serão analisados os discursos de alunos que participaram do programa de monitoria no primeiro e segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Com as análises, busquei respostas para os seguintes questionamentos: quais sentidos constituem os discursos dos alunos participantes do PMI, monitores e alunos com NEE, sobre o processo de inclusão na universidade? Como o aluno monitor inclusivo se vê neste papel? E o aluno monitorado, sente-se incluindo a partir do atendimento oferecido as suas necessidades especiais?

Para responder aos questionamentos acima, foi necessário realizar escolhas técnicas e teóricas que me auxiliaram a cumprir a tarefa proposta. Para discussão dos pressupostos da pesquisa qualitativa, busquei o apoio em Esteban (2010), Demo (2002), Suassuna (2008), Tuzzo e Braga (2016). Laville e Dione (1999) e Ludke e André (1986) me apoiaram na definição dos dados de coleta e análise. Discutindo a pesquisa em educação pautada na opção do paradigma indiciário de Ginzburg (1989) para tratamento dos dados, contei com leitura de Suassuna (2008).

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA E INDICIÁRIA

A pesquisa foi conduzida com base nos pressupostos teórico metodológicos da pesquisa qualitativa em educação. Para Esteban (2010, p. 122), é mais fácil descrever características da pesquisa qualitativa do que defini-la. Isso porque seu uso não é homogêneo para diversos autores. Aproximando-se das definições de diversos autores, identificando a pesquisa qualitativa “por seu *objetivo*, considerando também como *finalidade* a elaboração conceitual e o desenvolvimento teórico” (grifo da autora), Esteban (2010, p. 126-127) resume:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

É exatamente o que move esta pesquisa: compreender os sentidos construídos sobre a inclusão no ambiente universitário, utilizando-se do cenário produzido pelo PMI. Para a autora, a pesquisa qualitativa abrange os estudos que

objetivam compreender os fenômenos educativos e a transformação da realidade (p. 130), estudando os dados a partir de uma realidade dinâmica e não estável, a partir da ação humana. A pesquisa deve caminhar para a compreensão do fenômeno social a partir dos seus significados, considerando o contexto em que a experiência ocorre e as ações humanas, percebendo-as como não regulares, mas como aspectos relevantes para a pesquisa qualitativa tendo em vista que os sujeitos da pesquisa constroem a realidade social, mas que também são construídos por ela.

Assim, dentre as características da pesquisa qualitativa, destaca-se a preocupação com a experiência humana; a atenção aos contextos particulares onde as experiências acontecem, de modo que os acontecimentos e fenômenos sejam compreendidos dentro daqueles (ESTEBAN, 2010, p. 129). Para que a investigação siga o caminho da “compreensão em profundidade”⁴ do fenômeno escolhido, é importante considerar mais atenção ao caráter descritivo e interpretativo da pesquisa qualitativa.

O aspecto descritivo visa identificar elementos e explorar suas conexões, por meio da descrição de processos, contextos, instituições, sistema e pessoas, garantindo o critério de clareza do trabalho desenvolvido (ESTEBAN, 2010, p. 133). Enquanto “exercício de pesquisa”, a pesquisa qualitativa não propõe uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que o pesquisador explore novos enfoques e um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem aspectos cotidianos e problemáticos da vida social (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 146). Porém, essa flexibilidade não pode ser confundida com falta de rigor nos processos investigativos; as ações metodológicas devem ser muito bem explicitadas.

O alcance da compreensão em profundidade do fenômeno investigado é obtido “aceitando-se que a realidade seja complexa não linear, seja unidade de contrários, não a podemos acomodar por inteiro em nenhuma teoria e nenhum método a capta satisfatoriamente” (DEMO, 2002, p. 361). Nesta, “o pesquisador trata de *justificar*, elaborar ou integrar em um marco teórico os seus achados” (grifo da autora) (ESTEBAN, 2010, p.129). Cabe ao pesquisador aproximar-se dos seus dados e buscar possibilidades de explicação do fenômeno investigado, por meio da

⁴ (...) os pressupostos da perspectiva teórica do *interpretativismo* nos levam a insistir no conceito *compreensão em profundidade*, além da mera descrição e interpretação, destacando o protagonismo que adquirem as vozes dos principais protagonistas dos fenômenos socioeducativos abordados.”(ESTEBAN, 2010, p. 132)

estruturação de um quadro teórico que respalde a construção de novos conhecimentos para sua área de estudo.

Para Suassuna (2008, p. 348), o valor da pesquisa qualitativa não reside na seleção dos dados, mas nos fecundos resultados aos quais os dados podem levar. A autora diz que o rigor desse tipo de pesquisa se mede “pela amplitude e a pertinência das explicações e teorias, ainda que estas não sejam definitivas e não sejam generalizáveis os resultados alcançados”. Assim, o processo da pesquisa qualitativa apresenta ao pesquisador a necessidade de construir seu próprio caminho, tendo em vista que a subjetividade e o tratamento de questões bastante particulares são partes integrantes desse tipo de pesquisa.

Ainda tratando de um enfoque interpretativo, Suassuna (2008, p. 359) diz que as definições de análise e focalização dos dados da pesquisa são produzidas de forma progressiva, conforme se apresenta a sua relevância para o tema em questão. Os resultados contemplam todos os fatos, previstos ou não, para interpretar e compreender a complexidade da realidade educacional. Para a autora,

não é o caso de privilegiar um método específico de análise e discussão dos dados. Estes podem ser apreciados ora global, ora localizadamente; ora quantitativa, ora qualitativamente; ora com ênfase no aparente, ora com ênfase no latente. Numa espécie de pluralismo metodológico e analítico que julgamos pertinente quando se trata de apreciar a produção discursiva no âmbito da escola (SUASSUNA, 2008, p. 359)

Nesse enfoque, todos os resultados previstos nesta investigação deverão ser levados em consideração, em busca de uma explicação ampla para a compreensão da inclusão no ensino superior, utilizando os discursos discentes produzidos no âmbito do PMI. Os discursos a serem analisados tratam de uma realidade institucional particular, assim, o conhecimento gerado pode não ser generalizável, mas precisa contribuir para o conhecimento geral.

Para a fase analítica do trabalho, o conceito de paradigma indiciário de Ginzburg (1989) será utilizado para selecionar os enunciados que apontem, nos discursos dos alunos, indícios sobre a imagem que fazem de si próprios e dos outros. Recorremos ao método com objetivo de se chegar ao que não é aparente, mas que apresenta brechas para compreensão em profundidade do fenômeno investigado. No tópico 2.5 deste capítulo, essa concepção será abordada de forma mais detalhada.

2.2 AS FASES DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A organização da pesquisa seguiu as quatro fases fundamentais no processo de investigação qualitativa, conforme Esteban (2010, p. 143) apresenta em um quadro de Rodriguez Gomez et al. (1996, p. 63): preparatória, trabalho de campo, analítica, informativa. Essas fases mostram um início e um final bem delimitado, mas que interagem entre si, buscando responder as perguntas de pesquisa.

Esteban (2010) não apresenta uma explicação detalhada sobre as quatro fases, sendo assim, utilizo o esquema de Latorre et al. (1996), também apresentado por Esteban (2010, p. 141), para explicar o processo dessas fases, segundo às quais organizei a apresentação do processo metodológico dessa pesquisa.

A fase *preparatória* consiste no momento exploratório da reflexão e a fase de planejamento da pesquisa. Essa fase inclui a identificação do problema, levantamento das questões da pesquisa, revisão documental e bibliográfica, escolhas teóricas, seleção do cenário e estratégias de investigação, redefinição dos problemas e questões de pesquisa.

O processo de *trabalho de campo* é a fase de entrada no cenário. A fase inclui a negociação do acesso, seleção dos participantes, papéis do pesquisador e amostragem intencional. Aqui, as fases de *trabalho de campo* e fase *analítica* se misturam. A fase de coleta dos dados é o trabalho de campo, mas aqui inicia também a parte analítica. Essa fase da pesquisa exige do pesquisador uma série de decisões que garantem o rigor da investigação. A complexidade que envolve a realidade precisa ser analisada para que as estratégias de coleta e técnicas de análise sejam flexíveis e sensíveis a essa realidade investigada.

A fase *analítica* adentra a fase de trabalho de campo e caracteriza-se pela fase de retirada do pesquisador do cenário. Os dados já foram coletados e inicia-se a análise intensiva da informação.

A fase *informativa* será a elaboração do relatório, a discussão final dos resultados com a comunidade acadêmica, por meio da participação em eventos e publicação de artigos.

Atendendo a questões éticas, é importante dizer que o presente estudo faz parte de um projeto maior, intitulado "Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento",

registrado (e aprovado) no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFTM) sob o CAEE 65863517.4.0000.5154.

Segundo Suassuna (2008, p. 356), os procedimentos metodológicos são o conjunto de passos que gera dados relevantes, pelos quais se faz um recorte da realidade selecionando o que é necessário e significativo. O *corpus* desta pesquisa foi constituído por três conjuntos de produção discursiva, a saber: relatórios, questionários e entrevistas. Foram utilizadas as informações factuais próprias da análise documental; o caráter de interação típico da entrevista e a padronização descritiva do questionário. A escolha das estratégias de coletas e suas motivações serão apresentadas nos tópicos a seguir.

2.2.1 Delineando a produção do *corpus* da pesquisa: fase preparatória

As primeiras problematizações surgiram a partir da leitura dos relatórios de avaliação do PMI produzidos pelos monitores inclusivos ao final da atividade. Para Ludke e Andre (1986, p. 38), a análise documental é uma técnica valiosa para a investigação qualitativa, seja complementando dados de outras fontes ou mostrando aspectos novos de um tema ou problema. Nesta pesquisa, os relatórios foram utilizados como forma de complementar os dados que serão coletados ao longo da investigação, por meio do questionário e das entrevistas, como apresentarei mais adiante. Os relatórios são arquivos de um setor pedagógico, o que os qualifica como documentos. Como fonte de informação preexistente, "os dados já estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167).

Nos relatórios, os alunos descrevem, de maneira resumida, a experiência no programa ao longo do semestre. De maneira resumida, porque as perguntas são estruturadas, o que dificulta muitas possibilidades de respostas. A obrigatoriedade em entregar o Relatório de Avaliação do PMI ao final do semestre, como contrapartida para receber o certificado, conforme diz o edital do programa, torna o preenchimento do relatório um ato burocrático.

O SAPED tem os relatórios dos monitores inclusivos porque estes são pré-requisitos para retirada dos certificados. Com certeza, esse fato deve ser levado em consideração ao analisar e descrever os relatórios. Sendo assim, considerando

certas regularidades do funcionamento do discurso, observa-se que a maioria dos alunos monitores escreve o relatório com intenção de simplesmente cumprir a função social de entregar o relatório para receber o certificado. Porém, as marcas discursivas deixadas no relatório nos darão pistas para a realização deste trabalho.

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental busca identificar dados factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse. As evidências a serem encontradas nos relatórios podem contribuir sobremaneira para levantar fatos cotidianos sobre a monitoria inclusiva, que possivelmente não constarão no questionário e poderão não estar apontados na entrevista. Os documentos representam uma fonte natural, estável e rica de informação, já que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre ele (p. 39).

Optei, em um primeiro momento, pela análise dos relatórios finais dos monitores inclusivos porque são o único *feedback* documentado com o qual o SAPED conta. Em algumas oportunidades, professores e alunos monitorados relatam, de forma oral, suas experiências, porém são raros os casos. A equipe do setor tentou em alguns semestres solicitar uma avaliação por escrito dos professores e alunos beneficiados, porém, sem muito sucesso.

A atenção aos relatórios, aliado à minha experiência profissional no programa, levantaram motivações para buscar os sentidos que vêm sendo construídos para a inclusão por meio do programa. Apesar disso, observei que o material com o qual contávamos era pouco para atingir meu objetivo. Em conversas com a orientadora, optamos por complementar os dados com a aplicação de um questionário e entrevistas, por meio dos quais se amplia a possibilidade de análise discursiva e caracterização dos sujeitos da pesquisa, a partir deste momento, incluindo também os alunos monitorados.

Dessa forma, para dar início à produção do *corpus* da pesquisa, realizei o levantamento dos nomes e contatos dos alunos monitores e alunos monitorados que participaram da monitoria inclusiva no primeiro e segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Dentro do período, o programa contou com 12 alunos monitorados e 33 monitores inclusivos; dentre os monitores, 7 eram voluntários.

O recorte temporal se aplica como forma de obter respostas baseadas em memórias mais recentes nas entrevistas com os alunos. Outro motivo é que muitos dos alunos monitores anteriores a 2017 já estão formados e o contato para a entrevista seria difícil. O recorte temporal também se aplica à seleção dos relatórios,

com o objetivo de limitar a quantidade. O primeiro semestre de 2018 foi o limite final por ser o último semestre completo até início da fase de trabalho de campo da pesquisa.

Soma-se a isso, o fato de que, dentro desse período, a demanda por monitores inclusivos aumentou devido à maior divulgação do programa e ampliação do número de vagas. O programa também ampliou sua atuação além das necessidades especiais. Alguns alunos com laudos de depressão, transtornos de aprendizagem e doenças crônicas também passaram a ser monitorados, além do público da educação especial previsto em lei.

Com a autorização por escrito da PROACE, foi realizado o levantamento dos relatórios de avaliação do programa produzidos pelos monitores inclusivos no primeiro e segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Totalizam 25 relatórios preexistentes para análise. Nomearei os documentos como Relatórios dos Monitores e utilizarei a sigla RM e enumerá-los-ei de RM01 a RM25. Os relatórios são compostos por questões sobre os seguintes temas: as dificuldades enfrentadas no acompanhamento do aluno; uso de tecnologias assistivas; contribuição da monitoria para aprendizagem; e por fim, solicita sugestões de melhoria do programa. Baseados na leitura dos relatórios foram elaboradas as questões que compuseram o questionário, baseando-se em um dos objetivos específicos desta pesquisa, que é identificar quem são os alunos monitorados e monitores inclusivos com objetivo de reconhecer os sujeitos da pesquisa.

2.2.2 Trabalho de campo: primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa

A primeira fase de contato com os sujeitos da pesquisa, o início do trabalho de campo, conforme Rodriguez Gomez et al. (1996, p. 63), foi com a aplicação do questionário semiestruturado para levantamento do perfil dos alunos monitores e alunos que participaram da monitoria inclusiva no primeiro e segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Segundo Severino (2007, p.125), questionário é um “conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

O questionário teve a função de identificar e caracterizar quem são os alunos envolvidos no PMI e produzir as pistas iniciais acerca de como esses alunos

percebem a inclusão. Foram enviados dois questionários, um para os monitores inclusivos e outro para os alunos monitorados pelo programa, com 13 perguntas, as 6 primeiras sendo idênticas para os dois grupos: sexo, idade, curso, como o aluno se mantém financeiramente, se participa de alguma atividade acadêmica e se a atividade da qual participa é remunerada. Essas questões tiveram respostas predefinidas, ou seja, são questões fechadas. Por meio dessas questões, descrevi os sujeitos da pesquisa dentro de um padrão que alinhou a abordagem quantitativa à qualitativa, sem necessariamente ressaltar a amostragem, mas apenas apontando em que ela contribui para a compreensão do fenômeno.

O questionário “Pesquisa com monitores inclusivos”, além das 6 primeiras, conta com mais uma questão fechada: se o aluno foi monitor inclusivo por mais de uma vez. As 6 questões restantes são abertas, ou seja, permitem que o sujeito elabore suas respostas pessoais, o que contribuiu para complementar os dados da entrevista e relatório. As questões abertas permitiram a seleção de enunciados para a análise, ao contrário das respostas fechadas.

- 1) Qual foi sua motivação para se candidatar à vaga de monitor inclusivo na UFTM?
- 2) Como você avalia sua atuação no PMI?
- 3) Você percebeu contribuições de sua atuação no aprendizado do aluno que você atendeu?
- 4) Você sabia antes de candidatar-se quais seriam suas contribuições como monitor inclusivo?
- 5) Você foi monitor inclusivo por mais de uma vez? Por quê?
- 6) Descreva, com suas palavras, o que é inclusão e como você a percebe no contexto universitário.

O questionário “Pesquisa com alunos monitorados pela Monitoria Inclusiva”, além das 6 primeiras, conta com mais 2 questões fechadas: de quem partiram as solicitações de monitoria e se o aluno foi acompanhado por monitor inclusivo por mais de uma vez. As 5 questões restantes são abertas.

- 1) Quais foram os motivos pelos quais você teve o acompanhamento do monitor inclusivo em 2017 e/ou 2018?
- 2) Como você avalia a participação do monitor inclusivo para seu aprendizado?

- 3) Você foi aprovado na(s) disciplina(s) em que você teve o acompanhamento do monitor inclusivo?
- 4) Se não, a quais motivos você atribui à(s) reprovação (ões) na(s) disciplina(s)?
- 5) Descreva, com suas palavras, o que é inclusão e como você a percebe no contexto universitário.

As questões fechadas foram criadas com o objetivo de traçar um perfil aproximado dos sujeitos da pesquisa. Apesar do número pequeno de respostas, busquei compreender as respostas recebidas, a partir de uma análise qualitativa com apoio quantitativo, articulando as duas abordagens de forma a construir uma análise que contribua com a pesquisa. Marques (1997 apud Suassuna, 2008) sugere um trabalho dialético entre dados quantitativos e qualitativos, sendo que aqueles podem ser importantes em um trabalho de análise de certa realidade, pois permitem “sugerir hipóteses qualitativas acerca de fatos quantitativamente indicados” (p. 356). Os dados coletados nas entrevistas enquanto orientam sobre os sujeitos pesquisados, puderam ainda, contribuir para seleção e compreensão dos indícios a serem levantados para análise.

Os questionários foram enviados por e-mail devido à dificuldade em encontrar os alunos para que respondessem pelo papel e pessoalmente. Seria uma opção que me daria mais retorno de respostas, porém não foi viável, pois são 45 alunos de cursos e turmas variadas. Nenhum deles estava, no período da coleta, atuando no programa, ou seja, para contato seria necessário ligar para cada um e agendar horário. Para agilizar e facilitar, foi elaborado um formulário online via *google docs* que ficou disponibilizado por quatro meses. O retorno de respostas dos questionários foi baixo. Observado o fato desde o início, reenviei o questionário algumas vezes. O prazo inicial para aguardar as respostas dos participantes foi de três meses. A triagem dos possíveis entrevistados foi realizada por meio do questionário. Mediante a baixa participação, o prazo foi dilatado para um mês e os questionários reenviados mais algumas vezes até obter um número de respostas que fosse razoável para a pesquisa.

O prazo para retorno das respostas se justifica pela necessidade de saber quais alunos estariam disponíveis para a entrevista. A preocupação foi motivada pelo período de férias, o que atrasou o início das entrevistas.

Os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e informações de sigilo, por meio do termo de consentimento livre (anexo I), ao qual tinham que concordar antes de iniciar as respostas ao questionário.

O questionário “Pesquisa com monitores inclusivos” foi enviado por e-mail aos 33 alunos que atuaram como monitores inclusivos dentro do período previsto para investigação. Destes, 8 foram monitores inclusivos no primeiro semestre de 2017; 11 no segundo semestre de 2017; e 16 no primeiro semestre de 2018. Totalizam 35 alunos porque dois foram monitores inclusivos por mais de um semestre. Ao final de quatro meses, recebemos 12 respostas.

No mesmo período, foi enviado o questionário “Pesquisa com alunos monitorados pela Monitoria Inclusiva” para os 12 alunos monitorados com a monitoria inclusiva. Destes, 9 receberam mais de um monitor inclusivo no período. Ao final de quatro meses, recebemos 5 respostas.

O questionário possibilitou a realização de uma triagem visando definir quais monitores e alunos com NEE teriam disponibilidade para participar da etapa das entrevistas sobre a participação no programa. Na última parte do questionário, o aluno é perguntado se tem interesse em participar da entrevista. Como o questionário foi encaminhado no final do mês de novembro de 2018, muitos alunos estavam envolvidos com provas e prestes a entrar em férias; a maioria respondeu que poderia apenas após o retorno as aulas, em março de 2019. Como decorrência da resposta afirmativa para participar da entrevista, havia o campo para informação dos dados para contato e disponibilidade de data e horário. Entrei em contato com todos que responderam “sim” ou “talvez” para formalizar os encontros.

2.2.3 Fase de contato: a realização das entrevistas

Dentre os métodos de coleta de dados desta pesquisa, a entrevista foi aquela em que estive em interação direta com os sujeitos da pesquisa. Segundo Ludke e Andre (1986, p. 34), a maior vantagem da entrevista é a possibilidade de “captação imediata e corrente da informação desejada”, diferente do questionário e relatórios nos quais os sujeitos poderiam formular e reformular suas respostas, sem influência da interação com o pesquisador. A entrevista permitiu o aprofundamento de pontos levantados pelos métodos anteriores.

Ou seja, o objetivo da realização das entrevistas foi ampliar a possibilidade de temas que não foram contemplados pelo relatório e questionário. Isso porque relatórios apresentam um caráter tendencioso para um trabalho de análise do discurso, já que foram criados para atender às necessidades de trabalho do SAPED e assim não respondem as questões mais importantes do trabalho. E o objetivo do questionário foi realizar uma sondagem inicial dos sujeitos da pesquisa, para produzir dados que possibilitem um leque maior de dados para a análise.

Assim, a entrevista como base principal, aliada aos dados complementares, permitiu analisar o jogo de imagem nos discursos dos monitores e alunos monitorados no PMI sobre a relação de orientação-aprendizagem e a inclusão no ensino superior considerando o âmbito da monitoria inclusiva. As perguntas aplicadas aos dois grupos foram semelhantes de forma que na análise foi possível levantar as tensões existentes nos discursos, principalmente compreender os sentidos construídos nesse fenômeno investigado.

Dentre os 12 que responderam ao questionário “Pesquisa com monitores inclusivos“, 6 responderam “sim” à disponibilidade para participar da entrevista, 3 marcaram “talvez” e 3 que “não”. Apesar das respostas positivas serem em maior número, o contato para realização da entrevista não foi tão simples.

Dentre os 5 participantes que responderam ao questionário “Pesquisa com alunos atendidos pela Monitoria Inclusiva“, 4 responderam “sim” a possibilidade de ser entrevistado, apenas 1 respondeu “talvez”. O contato com a primeira entrevistada foi rápido, ela se apresentou prontamente para responder. A segunda e terceira entrevistas foram realizadas por contato direto com os estudantes. Estes dois foram entrevistados, mas não chegaram a responder o questionário, nem após convite pessoal.

O número de entrevistados foi escolhido com base no número de alunos que constam no recorte temporal: 33 monitores inclusivos e 12 alunos monitorados, considerando que a adesão para a participação na entrevista foi difícil. Pelo fato de contarmos com os relatórios apenas dos monitores e as respostas aos questionários pelos alunos monitorados tenha sido bem menor, ainda assim opto por manter a equidade do número de entrevistas. A entrevista foi a base principal para nortear as análises após a descrição dos sujeitos da pesquisa. Os dados do questionário e os

relatórios foram confrontados aos da entrevista, permitindo tensões e/ou confirmações sobre indícios levantados e interpretações realizadas⁵.

Após consentimento dos pesquisados, as entrevistas foram audiogravadas e integralmente transcritas. Para identificação, utilizei as siglas EMI para as entrevistas dos monitores inclusivos; e as siglas EAA para as entrevistas dos alunos atendidos. Seguindo a ordem de realização da entrevista, os 03 alunos monitores inclusivos foram denominados como EMI01, EMI02 e EMI03. O mesmo esquema foi utilizado para as entrevistas dos 3 alunos atendidos denominados EAA01, EAA02 e EAA03.

O roteiro da entrevista foi elaborado de forma que os dois grupos tratem dos mesmos assuntos, sendo adicionada apenas uma pergunta para os alunos monitorados. As perguntas norteadoras da entrevista foram:

Quadro 1 – Perguntas da entrevista

Entrevista alunos atendidos	Entrevista monitor inclusivo
<ul style="list-style-type: none"> • O que é inclusão para você? • Fale um pouco sobre a sua visão de inclusão antes de participar do programa de monitoria inclusiva. • Relate (ou fale-me um pouco) sobre seus motivos e sua experiência no programa de monitoria inclusiva. • Fale um pouco sobre como foi e como você percebe a relação orientação-aprendizagem, envolvendo os docentes das disciplinas, os monitores inclusivos, você, a PROACE... • A partir de sua experiência no programa, comente como você percebe a inclusão no ambiente universitário. • Você se sente incluído a partir das ações propostas pela universidade? 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é inclusão para você? • Fale um pouco sobre a sua visão de inclusão antes de participar do programa de monitoria inclusiva. • Relate (ou fale-me um pouco) sobre seus motivos e sua experiência no programa de monitoria inclusiva. • Fale um pouco sobre como foi e como você percebe a relação orientação-aprendizagem, envolvendo os docentes das disciplinas, os alunos atendidos, você, a PROACE... • A partir de sua experiência no programa, comente como você percebe a inclusão no ambiente universitário.

Fonte: da autora

⁵De acordo com Barbosa (2004, p. 38-39), “A opção por trabalhar com a concepção de paradigma indiciário não se restringe ao desenvolvimento da pesquisa e à seleção do material para análise, mas também fundamenta os procedimentos adotados para organizar e interpretar os discursos manuseados”. Por essa perspectiva, os discursos analisados nesta dissertação são “fios/sinais/indícios que possibilitam a composição de um tecido. Entretanto, é importante ressaltar desde já que não são fios idênticos. O tecido discursivo apresentado é multicolorido”. Ainda em situação de empréstimo das palavras da autora, afirmo que “não apresento uma gama de palavras ou afirmações iguais, mas relaciono, infiro sentidos, interpreto com base no conjunto do material analisado. [...] “São Dizeres enunciados por diferentes sujeitos que, nas análises e interpretações feitas, foram relacionados em função do contexto que sustentou a sua produção”.

Segundo Ludke e Andre (1986, p. 34), a entrevista ganha vida após o início do diálogo, da interação entre o entrevistado e o entrevistador, ao contrário de outras técnicas que tem seu destino selado ao sair das mãos do entrevistador. Foi aplicado o modelo de entrevista semiestruturada, que se desenrola com um esquema básico, porém não aplicado de forma rígida (LUDKE E ANDRE, 1986, p. 34). No decorrer das entrevistas surgiram poucas necessidades de adaptações, pois as informações necessárias fluíram de forma natural. Percebi que o fato de atuar no programa influenciou algumas falas, essa era uma preocupação inicial. Mas, compreendendo também que as relações de poder estão sempre em ato e jamais se exercem de um lado só, os sujeitos pesquisados sentiram-se mais espontâneos, com o desenrolar da entrevista. Como entrevistadora, tentei desenvolver uma atitude de ouvinte atenta, estimulando o fluxo de fala, sem grandes interferências. Ao iniciar as frases com as expressões fale um pouco sobre, relate-me um pouco, como você percebe, os alunos mostraram-se bastante à vontade para contar suas experiências.

Assim como no questionário, todos foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, que as informações seriam utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e que seus nomes não aparecerão em qualquer momento do estudo. Todos assinaram um termo de consentimento livre, concordando em participar da pesquisa.

A maneira como o trabalho está organizado mostra que o presente estudo está baseado nas concepções da pesquisa qualitativa, em busca de um enfoque interpretativo que tende a compreender de forma profunda o problema de pesquisa. Assumo uma postura não neutra, concordando com Minayo (2000 apud Suassuna, 2008, p. 349) que a subjetividade não é obstáculo à construção de conhecimento na perspectiva da pesquisa qualitativa e sim, parte integrante da singularidade do fenômeno social. As interrogações que percorrem o estudo são também resquícios de experiências vividas e constituem elementos importantes para compreensão do fenômeno investigado, traço que por si só torna o estudo singular. Outro pesquisador não tomaria os dados da mesma forma que eu. Assim como os discursos dos alunos trazem imagens de si e do outro, aos quais busco transformar em objetos de estudo.

Mesmo assumindo uma postura não neutra, ainda assim não pude deixar de adotar um sistema científico. Para cumprir a finalidade, o *corpus* da pesquisa foi constituído por três conjuntos de produção discursiva que se complementaram:

relatórios, questionários e entrevistas. Adotando um método de análise flexível, porém que garante a sistematicidade necessária à construção do conhecimento científico, na perspectiva qualitativa, utilizei o paradigma indiciário como forma de seleção dos enunciados que apresentam pistas, indícios que possibilitam construção de conhecimento sobre os discursos sobre a inclusão no ensino superior.

2.3 CATEGORIAS E FORMAS DE ANÁLISE

2.3.1 Indícios da imagem de si e do outro

O paradigma indiciário é uma proposta de Carlo Ginzburg (1989) que apresenta um método interpretativo que se centra em detalhes que passam despercebidos que podem mostrar-se reveladores. O autor apresenta o delineamento de uma analogia entre métodos utilizados pelo pintor italiano Giovanni Morelli, detetive Sherlock Holmes e médico Sigmund Freud. Morelli desenvolveu um método, por meio do qual, o exame de pormenores mais negligenciáveis das obras de arte, distinguia os quadros originais das cópias, enquanto a maioria baseava-se em características mais vistosas, próprias das escolas a qual o pintor pertencia. Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle, “baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (p.145), assim como Morelli, desvendava com sucesso difíceis fatos criminosos. Freud, supostamente contagiado por Morelli indica “a proposta de um método interpretativo centrado nos resíduos, sobre os dados marginais considerados reveladores” (p. 149), fala do médico que Ginzburg atribui próximas às primeiras ideias da psicanálise.

Os três casos tratam de pistas que, mesmo sendo mínimas, permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível: sintomas, no caso de Freud; indícios, no caso de Holmes e signos pictóricos, no caso de Morelli (GINZBURG, 1989, p. 150). Nesta pesquisa, os indícios foram formas de apontar as imagens que os estudantes constroem de si e do outro nos discursos sobre a inclusão. Os indícios são dados aparentemente indiferentes que contribuiriam para a busca de explicações sobre o tema inclusão na universidade. Considerando que se trata de um caso singular, afinal o PMI está situado em uma universidade específica, sua realidade é única. Impossível compreender o tema em sua totalidade, mas os indícios contribuem para compreensão profunda de uma parte dela.

Ginzburg (1989) defende que a história tradicional perdeu informações relevantes ao privilegiar fatos explícitos e negligenciar pistas, sintomas, indícios para explicar fatos históricos. Foi privilegiado sistema científico galileano, o qual não admite o grupo de disciplinas indiciárias, eminentemente qualitativas, que trata de objetos individuais e alcançam resultados que tem margem casual. Entre as citadas pelo autor, a filologia e a crítica textual, que foram perdendo elementos importantes de estudo (como oralidade, gestualidade, etc.) para poderem se encaixar na tendência das ciências galileanas.

Ginzburg (1989) utiliza a expressão “rigor flexível” para caracterizar o paradigma indiciário. As regras deste paradigma não podem ser formalizadas nem ditas, tendo em vista que seu objeto são produtos de experiências singulares, únicas. Nesse tipo de conhecimento, entram em jogo o faro, o golpe de vista, a intuição (p. 179) do pesquisador. Para Barbosa (2008, p. 56), o fundamento dos indícios “reside na ausência de qualquer fundamento que pretenda ser prescritível e repetível porque os atos humanos não são procedimentos causais, mas casuais”. Ou seja, lidando com seres complexos, dificilmente levantam-se dados repetidos, mas sim, regularidades.

Um aspecto importante é que “o indício se constitui como um dado à luz de hipóteses iniciais, e o pesquisador se põe num movimento entre a hipótese e os dados, com vistas à construção de explicações para os fenômenos observados” (SUASSUNA, 2008, p. 365). Pressupondo que analisar a imagem que os alunos constroem de si e do outro no cenário do PMI pode contribuir para apontar os discursos sobre inclusão produzidos na universidade, busquei como pistas, dados que me apontaram para as imagens que os estudantes criam de si e do outro, associando-os aos discursos produzidos sobre inclusão.

Durante o processo de análise, foram observadas continuidades de palavras, enunciados, porém, essa continuidade não garante continuidade das significações; e sim, descontinuidades. Estas não apresentam rupturas irreconciliáveis, mas recriação, migração de sentidos (BARBOSA, 2008, p. 61), considerando que a cada ato de fala o sujeito posiciona-se de forma diferente, sendo falante e deixando-se ser falado de acordo com as condições dos lugares de fala, conforme Foucault (2012, p. 61). No caso de falas ou palavras repetidas, infere-se que os significados sejam sempre diferentes, contando que o contexto mudou, o que o falante disse antes não se repetirá, da mesma forma, com o mesmo sentido.

Foi realizado um trabalho sobre a língua, buscando campos semânticos, traços específicos e aparentemente insignificantes que remetem a imagem de si e do outro, aliados aos discursos institucionalizados sobre a inclusão. A intuição do pesquisador deve levá-lo a realizar escolhas que olhem o indício como forma de conhecimento de determinadas partes de um tema.

Antes da busca pelos indícios, foram realizados recortes como forma de delimitar o material, dada sua extensão, focando em enunciados específicos, escolhidos por relações semânticas que apresentem traços da imagem de si e do outro e discursos sobre inclusão na universidade. Encontra-se certa dificuldade em estabelecer regras para definir o indício, ficando o trabalho nas mãos da intuição do pesquisador que poderá ultrapassar os limites do recorte, tendo em vista a dificuldade em delimitar enunciados, conforme veremos no próximo capítulo.

2.3.2 Triangulação dos dados

O procedimento da triangulação apesar de aparecer entre os procedimentos mais utilizados na operacionalização da pesquisa qualitativa, “enfrenta vozes críticas que questionam sua relevância e a possibilidade de garantir a credibilidade dos resultados” (Esteban, 2010, p. 207). A preocupação é que a triangulação torne-se uma maneira de comprovar a qualquer custo, as hipóteses do pesquisador. Mas o oposto pode também ocorrer. O confronto dos dados pode evidenciar tensões que devem ser consideradas no momento da interpretação.

Diante do caráter complexo do fenômeno educacional, Suassuna (2008, p. 350) diz que o pesquisador qualitativo se preocupa com o processo mais do que com o resultado, não interessando comprovar suas hipóteses predefinidas, mas formar e consolidar abstrações a partir dos dados. Ou seja, o pesquisador não quer comprovar uma verdade, mas sim, compreender a realidade que cerca o fenômeno, interrogando os dados, somando conhecimento à teoria já existente, ainda que os resultados não sejam definitivos nem generalizáveis. Dessa forma, visualizando que os dados se complementam e ampliam as possibilidades de interpretações, neste trabalho, optei pela triangulação.

O objetivo da pesquisa qualitativa deve estar na discussão de seus dados, na compreensão do tema, ultrapassando a necessidade de comprovar uma hipótese. A concordância e/ou a tensão entre os dados permitirá a discussão profunda sobre

fenômenos particulares. A triangulação dos dados deverá ser realizada na busca de construir sentidos sobre o processo de inclusão na UFTM sob a percepção dos alunos envolvidos no PMI. Comparando enunciados das três produções discursivas, dentro de seus limites e possibilidades, terei mais recursos para validar os resultados obtidos, já que trazem perspectivas de distintos modos e momentos de produção.

3 ANCORAGENS TEÓRICAS

Para ancorar a pesquisa, foram utilizadas as concepções de Michel Foucault (1996, 2008, 2009) sobre formação discursiva, concepção de sujeito, governamentalidade e mecanismos de controle de discursos; também, a leitura realizada por Fischer (2012, 2013) e Veiga-Neto (2000, 2007). Para analisar as imagens, utilizaremos o conceito de formações imaginárias, conforme Michel Pêcheux (2014).

3.1 PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO E INCLUSÃO

Falar sobre inclusão exige que se toque em pontos bastante frágeis e sensíveis da atualidade, especialmente na área educacional. Segundo Veiga-Neto (2007), sob a palavra inclusão "coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação" (p. 948). Porém, a importância de tratar o tema existe, pois, dessa forma, problematiza-se questões de ordem cultural, social, política e educacionais, que de uma forma ou de outra são aquelas por meio das quais se pode pensar possibilidades de transformação.

Veiga-Neto (2000; 2007) explora o pensamento de Foucault para analisar a escola atual a partir da noção de governamentalidade. Para o autor, na perspectiva de Foucault o liberalismo representa "um refinamento na arte de governar" (p. 186). A sutileza governamental desloca a arte de governar o Estado com princípios centrados na boa conduta do governante para os princípios voltados para o governo da população. A população passa a ser vigiada e controlada para que suas condutas sejam alinhadas aos interesses governamentais. O discurso tem uma função importante nesse processo: fazer com que as pessoas se tornem ajustáveis ao sistema.

As antigas instituições como a igreja, a escola, a prisão, os hospitais mantêm grande relevância para o governo, perpetuando práticas e valores que funcionam como mecanismos de controle dos corpos. Dentre os mais eficazes, destaca-se a escolarização da população que, ao mesmo tempo em que se apresenta como projeto igualitário e obrigatório, também implica na diferenciação e desigualdade (VEIGA-NETO, 2000, p. 188).

Na realidade neoliberal, as instituições, especialmente a escola, são submetidas à lógica empresarial. As condutas passam a ser controladas pela mídia, pelo marketing, tudo sob orientação e não mais tutela do Estado. Segundo Veiga-Neto (2007, p. 258),

No caso das políticas de inclusão escolar, é fácil ver que a intervenção do estado é bem maior do que costuma acontecer quando este promove campanhas públicas, mesmo que estas se utilizem da escola como ambiente de aplicação e propagação. As campanhas públicas funcionam como pedagogias culturais e, por isso, buscam o governo sobretudo pelo discurso; elas pretendem ensinar o melhor comportamento e o que é melhor ou mais correto usar, etc. É trivial afirmar que toda e qualquer política pública só se torna manifesta por intermédio do discurso, entendendo discurso como um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento.

As campanhas públicas buscam sensibilizar a população por meio do discurso, ao passo que as políticas de inclusão buscam a “materialidade dos corpos”. Essas mobilizam os sujeitos, a partir da sensibilização, para que todos tenham as mesmas garantias de acesso e permanência. Segundo Veiga-Neto (2007), os critérios a serem aplicados à inclusão fazem com que todos os sujeitos sejam ordenados por meio de “aproximação, comparação, classificação e atendimento de especificidades”. Esse ordenamento faz com que as instituições ditas includentes, no decorrer do processo de comparar e classificar segundo determinada norma, já mantenham muitos dos sujeitos em situação de exclusão. Dessa forma, a igualdade não garante a inclusão, assim como não afasta a exclusão (p. 959). O processo de inclusão é mais complexo do que um conjunto de normas que o prevê. Daí que este trabalho propõe a reflexão de um fenômeno particular, a partir dos discursos, buscando compreender a complexidade em questão na tentativa de novas possibilidades.

Sendo a governamentalidade a máxima no neoliberalismo, Veiga-Neto (2000) diz que a liberdade do sujeito está inteiramente ligada à sujeição, como condição para aquela. Para que seja livre, "o sujeito deve ser antes conformado, guiado e moldado para tornar-se alguém capaz de exercer responsabilmente sua liberdade num sistema de dominação" (p. 203). A partir dessa lógica, ser incluído faz parte de tornar-se livre, ter acesso aos bens que a sociedade dispõe. Na lógica neoliberal, é mais eficaz que cada um gerencie sua própria vida, sem a necessidade de proteção do Estado. Para convencer todos os sujeitos da necessidade da inclusão, são

mobilizadas práticas de subjetivação dos sujeitos por meio de discursos de áreas diversas (religiosos, pedagógicos, políticos etc.). Dessa forma, tenta-se garantir que todos se adequem à norma, o que facilita o controle estatal.

Veiga-Neto (2007, p. 956), baseado na obra *Seguridad, territorio y población*, Foucault (2006), diz:

[...] acontece uma normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas - em termos de seus gestos e ações - a um modelo geral previamente tido como *norma*. Assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo.

A tentativa de enquadrar todos em uma norma, considerando que o estabelecimento desta possui um caráter arbitrário, não natural, faz com que os mais desfavoráveis se assemelhem aos normais, descaracterizando a noção de diferença. Segundo Candau (2008), promove-se uma assimilação de grupos marginalizados e discriminados aos valores da cultura hegemônica.

Assim, observar a dispersão dos sujeitos e seus processos de subjetivação/objetivação são elementos importantes para compreensão de pontos sensíveis da atualidade. O panorama sobre a inclusão, apresentado no primeiro capítulo, mostra a importância dada à inclusão nos últimos anos. Essa precisa ser considerada e justificada para que, a partir daí, possamos empreender a análise do fenômeno investigado. Os sujeitos pesquisados situam-se em um contexto histórico que precisa ser considerado, tendo em vista os mecanismos que controlam suas condutas.

É uma preocupação desta pesquisa saber como os sujeitos pesquisados são objetivados, quais sentidos podem ser construídos a partir de seus discursos sobre inclusão. Como exemplo, um dos objetivos específicos deste trabalho busca analisar o papel que o monitor inclusivo assume dentro das ações de permanência da universidade. Esse sujeito será analisado a partir do lugar que ocupou como monitor inclusivo, sendo impossível também desvinculá-lo da função de aluno, já que os discursos analisados serão discentes.

Em relação à produção de sentidos, a busca será pelos sentidos construídos pelos sujeitos pesquisados em face de suas participações no PMI. Consideraremos seus discursos enquanto sujeitos que ocuparam uma posição e que respondem perante aquela posição social, como aluno participante do PMI, na posição de monitor ou aluno monitorado.

Para a análise, não posso ignorar o fato de que os sujeitos da pesquisa trarão as vozes de outros sujeitos anteriores e exteriores. Como nos diz Foucault, “o discurso não é manifestação majestosa de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2009). Considerarei que os alunos, ao enunciarem seu discurso, manifestarão também vozes do professor orientador, do aluno monitorado ou monitor, da equipe SAPED e o seu próprio discurso, como aluno e sujeito que se constitui por meio de suas experiências. Conforme Mussalim (2006, p. 110), o sujeito do discurso não é considerado aquele que decide sobre os sentidos e enunciados do próprio discurso, mas, sim, um sujeito que ocupa um lugar social e enuncia a partir dele, inserido em condições sócio-históricas que afetam o seu discurso.

O sujeito em Foucault seria um “efeito discursivo”, um ser “assujeitado” pelo discurso. Como aponta Fischer (2012, p. 83), “falante e falado porque através dele outros ditos se dizem”. Isso porque o sujeito não produz seu discurso; este é anterior a ele. O sujeito assim não é individual. Foucault escapa para o espaço no qual as relações estão baseadas na noção de dispersão do sujeito. Aqui, o discurso é construído a partir do lugar de fala que nunca mais será o mesmo. A cada ato de fala o sujeito posiciona-se de forma diferente, sendo falante e deixando-se ser falado, de acordo com as condições dos lugares de fala considerando momentos históricos, conflitos, modos de existir, etc.

Ou seja, Foucault multiplica os sujeitos quando a pergunta “quem fala” é desdobrada em várias outras como o status, competência, campo de saber, lugar institucional e jurídico de fala, relações de poder que envolvem o enunciador. Ainda cabe indagar sobre o lugar de fala, lugar institucional de fala e postura da “posição de sujeito”, basicamente como “sujeito incitador e produtor de saberes”. Para a autora, “é assim que se destrói a ideia de discurso como “expressão” de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que preexiste à própria palavra” (FISCHER, 2012, p. 83).

Considerando a dispersão do sujeito, sua descontinuidade e considerando seu processo de subjetivação/objetivação, interessa-me neste trabalho, perceber como os estudantes se percebem enquanto sujeitos monitores inclusivos e alunos com NEE monitorados percebem o outro, a partir de suas experiências no PMI e quais sentidos estes atribuem a inclusão no ensino superior.

3.2. NOÇÕES DE ENUNCIADO

Foucault (2009, p. 95-105) busca compreender o enunciado de forma como unidade do discurso e, a partir disso, busca seus limites e traços distintivos, compreendendo que este não possui uma estrutura composicional definida como a frase.

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim, uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. (FOUCAULT, 2009, p. 105)

Mesmo que sejam encontradas repetições de palavras dentro de um mesmo discurso, os significados não são os mesmos. Como enunciados que se sustentam em suas singularidades, a partir dos seus contextos de produção, podemos falar de descontinuidades. Como uma “função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos”, Foucault (2012) não acrescenta a manifestação de um sujeito na enunciação. Trata-se do sujeito social, aquele que fala de uma posição. Para Foucault (2012, p. 123), “a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir”. A função enunciativa se exerce partir da relação do enunciado com outros enunciados (do mesmo discurso ou de outros), levando em consideração o lugar de produção, sujeito discursivo, momento histórico, etc. Tendo em vista que a citação acima está na obra em que ele sugere uma busca arqueológica, o autor trata também da materialidade do discurso – o arquivo.

Segundo Fischer (2013, p. 141-142), o enunciado para Foucault se caracteriza por quatro elementos básicos:

(...) ele sempre diz respeito a um referente (ou seja, a um princípio de diferenciação), a um sujeito (no sentido de uma posição a ser ocupada) e a um campo associado (isto é, ele sempre coexiste com outros enunciados); ele sempre está relacionado a uma materialidade específica – por tratar de

coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais.

Na seleção dos enunciados para análise considero como referente as manifestações dos alunos sobre a inclusão; os sujeitos são os alunos; a materialidade das produções é o *corpus* produzido e os campos associados são os vários discursos que se associam ou se relacionam à inclusão.

3.3 A FORMAÇÃO DISCURSIVA

Para realizar a análise dos conjuntos de produções discursivas do presente trabalho, o conceito de formação discursiva de Foucault (2009) será fundamental. Na obra *Arqueologia do saber*, esse autor define os grupos de relações entre os enunciados como forma de compreender a constituição das formações discursivas. Busca compreender como se estabelecem as relações entre os sujeitos por meio dos enunciados, buscando sugerir uma análise que possibilite a apreensão das regularidades e, ao mesmo tempo, a dispersão dos discursos que formam o saber histórico. A formação discursiva pode ser entendida como uma constelação de discursos que, tendo como base saberes advindos de áreas do conhecimento distintas, constituem um determinado objeto. Segundo Foucault (2009, p. 47):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. (grifo do autor)

Levando em consideração o fato de que a formação discursiva nunca é homogênea (Fernandes, 2008), o tema inclusão no ensino superior irá acionar, na sua constituição, diferentes formações discursivas. Com base nos três conjuntos de produções que compõem o *corpus* desta pesquisa, buscarei, por meio do discurso dos estudantes, descrever e analisar as regularidades e dispersões dos enunciados que fazem parte do campo discursivo referente à inclusão, no que se refere ao PMI, considerando a historicidade discursiva do tema e o contexto deste no ensino superior.

Analisar o discurso nesta pesquisa, considerando o conceito de formação discursiva implica em “explicitar como (...) as estratégias que o engendram [o

enunciado] derivam de um mesmo jogo de relações, como um dizer tem espaço em um lugar e em uma época específica” (FERNANDES, 2008, p. 37). Isso quer dizer que, durante a análise, poderei encontrar enunciados que se contradizem, mesmo tendo sido produzidos pelo mesmo sujeito. Em situação de interações verbais normalmente tal fato passaria despercebido, mas pela análise do discurso, observa-se que derivam do mesmo “jogo de relações”. O sujeito crê que sabe o que diz ou o que será dito, sem perceber que é constantemente atravessado por discursos exteriores a ele.

Segundo Fernandes (2008, p. 47), “em toda e qualquer formação discursiva, as contradições representam uma coerência visto que desvelam elementos exteriores a materialidade linguística, mas inerentes à constitutividade dos discursos e dos sujeitos”. Dessa maneira, encontrar as formações discursivas produzidas nos discursos dos monitores inclusivos e alunos com NEE monitorados pelo PMI, poderá contribuir para análise do discurso sobre inclusão no ambiente universitário.

3.4 IMAGENS DE SI E DO OUTRO

Michel Pêcheux (1969), na obra organizada por Gadet & Hak (2014), apresenta uma possibilidade de análise discursiva através de elementos estruturais que compõem a produção de um discurso. Os elementos A e B representam lugares determinados na estrutura social na qual se manifesta o discurso. Por exemplo, no caso da universidade temos os lugares de alunos, professores, técnicos administrativos, reitor, etc., lugares marcados por diferenças determináveis socialmente. Dentro desses lugares marcados socialmente, a situação se altera conforme se altera o contexto de produção discursiva. Como exemplo, podemos pensar no caso de um aluno. Seu discurso precisa se adequar conforme a situação: se está falando com os colegas, em sala de aula com o professor, se está atuando como monitor ou se está participando de um estágio. Esse sujeito se mantém na função social de aluno, mas seu discurso segue regras que se adaptam à situação (condição de produção do discurso).

Michel Pêcheux (2014) apresenta uma representação, longe de funcionar como tal no processo discursivo. Por isso, chamadas de formações imaginárias, representam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, ou seja, a imagem que fazem de seu próprio lugar e o do outro. Sugere-se que existem regras

de projeção “que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definidas) e as *posições* (representações dessas situações)” (PÊCHEUX, 2014, p. 82, grifos do autor). Utilizo o conceito de formações imaginárias para investigar as imagens que monitores e alunos monitorados fazem de si e do outro.

Segue abaixo quadro esquemático sobre os jogos possíveis que podem se construir a partir da representação das formações imaginárias:

Quadro 2 – Formações imaginárias: protagonistas do discurso

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A.	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A.	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B.	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B.	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: PÊCHEUX, 2014, p.82.

O quadro acima mostra como os protagonistas de um discurso intervêm de acordo com as condições de produção do discurso.

O próximo quadro acrescenta o referente “R” como o “contexto”, a “situação” na qual é produzido o discurso. O autor ressalta que “se trata de um *objeto imaginário* (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física” (PÊCHEUX, 2014, p.82, grifo do autor).

Quadro 3 – Formações imaginárias: contexto de produção discursiva

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A(R)$	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	$I_B(R)$	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Fonte: PÊCHEUX, 2014, p.82

Na posição de leitora e entrevistadora, minha análise baseia-se na posição do sujeito em posição B, mas meu olhar deve focar, inicialmente, no lugar do sujeito em A. Analisar o discurso em busca de respostas para a imagem de si e do outro, sugere colocar-se no lugar de A com as seguintes perguntas:

- a) Enquanto aluno monitorado, quem sou eu para lhe falar assim?
- b) Enquanto aluno monitorado, quem é ele para que eu lhe fale assim?
- c) Enquanto aluno monitorado, de que (quem) lhe falo assim?

- a) Enquanto monitor inclusivo, quem sou eu para lhe falar assim?
- b) Enquanto monitor inclusivo, quem é ele para que eu lhe fale assim?
- c) Enquanto monitor inclusivo, de que (quem) lhe falo assim?

Geraldi (1995, p. 68) seguindo modelo de Osakabe (1979) acrescenta outras perguntas assim formuladas: “O que A (locutor) pretende falando dessa forma?”; “O que A (locutor) pretende de B (interlocutor) falando dessa forma?”; “O que A pretende de A falando dessa forma?”. Dentro deste trabalho:

- a) O que o aluno monitorado pretende falando de si próprio dessa forma?
- b) O que o aluno monitorado pretende falando do outro dessa forma?

- a) O que o monitor inclusivo pretende falando de si próprio dessa forma?
- b) O que o monitor inclusivo pretende falando do outro dessa forma?

O objetivo desse trabalho será avaliar as relações de sentidos que se manifestam entre os alunos do PMI, buscando meios para responder às perguntas desta pesquisa. Para a análise baseada nas formações imaginárias, será necessário conforme Orlandi (2013, p. 45) que o analista do discurso “observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito”. Nesse sentido, serão considerados no momento da análise, além do contexto de produção discursiva no qual o sujeito está envolvido, também os contextos social, histórico e político que envolvem o objeto desta pesquisa.

3.5 DISCURSOS E IMAGENS

Para Foucault, o processo de governo atravessa a sociedade e se apresenta no discurso, por meio de brechas, permitindo espaços para a resistência possíveis através das técnicas de si. Neste espaço, as representações sociais podem ser construídas considerando o contexto social e histórico e levando em conta as relações de poder que envolvem as situações de produções discursivas. Já Pêcheux, propôs uma base material linguística para a análise do discurso, mas ao mesmo tempo, acentua que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe fundada pela contradição” (GREGOLIN, 2005, p. 3). A análise, dentro deste trabalho, abre espaço para visualizar espaços de resistências através dos discursos, apoiada na materialidade linguística para buscar esses indícios.

As imagens me permitirão “atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito” (ORLANDI, 2013, p. 42). A imagem que um aluno faz do outro, em relação ao que se vai dizer ou do que se espera ouvir, é constituída por processos sócio-históricos, ou seja, “assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 2013, p. 42).

Os discursos possibilitam a compreensão da realidade já que a linguagem representa a ligação do sujeito com o mundo, de si com o outro. Para Orlandi (2013, p. 47):

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito.

Analisar os efeitos de sentido produzidos por discentes para compreender a realidade sobre a inclusão no âmbito universitário apresenta-se, neste trabalho, como forma de problematizar uma questão social importante e que envolve todo um processo histórico para que possa ser mais bem compreendido. Longe de negar a questão ideológica, afinal ela manifesta-se constantemente na discursividade, nosso foco estará nas formações discursivas, atentando-se para as regularidades e dispersões, conforme Foucault (2009).

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi organizada conforme os objetivos específicos, por isso, têm quatro eixos: 1) identificação dos sujeitos da pesquisa; 2) caracterização do papel do monitor inclusivo considerando as demandas apresentadas pelos alunos monitorados; 3) o jogo de imagens de monitores e alunos monitorados; 4) os sentidos sobre a inclusão no ensino superior a partir dos discursos analisados.

Os enunciados foram agrupados em temas conforme o objetivo de cada subtítulo deste capítulo, focando nas imagens de si enquanto aluno monitor/monitorado, imagens do outro enquanto aluno monitor/monitorado e imagens sobre a inclusão no ensino superior. Nos tópicos 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4, procurei visualizar nos discursos: indícios da governamentalidade que produzem condutas que objetivam/subjetivam os sujeitos pesquisados e a coexistência de enunciados, em posições de tensão e/ou diálogo, que se associam ou se relacionam à inclusão e caracterizam a descontinuidade. Assim, a partir das imagens produzidas a partir das produções discursivas, finalizei o capítulo em busca de captar as regularidades e dispersões que se destacam nos enunciados, de forma a encontrar as formações discursivas que rodeiam discursos sobre a inclusão no ensino superior.

4.1 UM OLHAR SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Apresentarei neste tópico uma análise inicial, conforme o primeiro objetivo específico, que propôs identificar e caracterizar os sujeitos investigados, no período previsto pela pesquisa, na busca de compreender quem são esses sujeitos. No último tópico dessa seção, proponho problematizar o que se espera do monitor inclusivo, além do conteúdo disciplinar, enquanto sujeito aluno tanto quanto o aluno monitorado.

Reconhecer de onde esses sujeitos falam contribui para contextualizar a análise. O objetivo se justifica perante a necessidade de situar os sujeitos da pesquisa dentro de um contexto social e histórico. Este precisa ser considerado para compreendermos os mecanismos que controlam as condutas dos sujeitos investigados de forma que as imagens de si e do outro possam ser observadas neste trabalho, um pouco além da representação discursiva.

4.1.1 Monitores inclusivos

A análise inicial consistirá em identificar e caracterizar os alunos que atuaram como monitores inclusivos, no período previsto pela pesquisa, para compreender quem são esses sujeitos: perfil e quais suas motivações para atuar como monitores inclusivos.

Dos monitores inclusivos que responderam ao questionário e que participaram das entrevistas, a grande maioria pertence ao sexo feminino e quase todos têm menos de 30 anos; a maioria está na faixa de 18 a 24 anos. A faixa etária está dentro do que prevalece no público universitário que segundo a FONAPRACE, ANDIFES (2018) fica entre 20 e 24 anos. Em relação à questão de gênero, existem estudos que apresentam a abordagem de críticas feministas que discutem a predominância do vínculo do sexo feminino como imagem tradicional de cuidado (DINIZ, 2007; GUIMARAES, 2008; ANJOS, BRANDÃO, SOUZA, 2012), seja no âmbito da saúde, seja no educacional. A entrevista contou com uma participação maior do público feminino, entre 06 alunos que foram entrevistados, apenas um pertence ao sexo masculino. Pela lista de alunos que atuaram no programa de PMI, há predominância do sexo feminino, tanto entre os monitores inclusivos, quanto de alunos monitorados pelo programa.

A maioria está matriculada em cursos da área da saúde, raros são alunos de cursos de licenciaturas, tanto monitorados quanto os monitores.

Os resultados mostram que a maioria dos monitores inclusivos, que respondeu ao questionário, depende financeiramente do apoio da família. De 12 respostas, 08 alunos disseram que se mantém financeiramente com mesada fornecida por algum membro da família, 03 participam de atividade acadêmica remunerada, 02 vivem de rendimentos de caderneta de poupança, 02 possuem trabalho informal, 01 recebe os auxílios financeiros do PNAES. Como é possível que o aluno tenha mais de uma renda, deixei a opção da pergunta em aberto para que fosse marcado mais de uma opção ou preenchida a opção outros.

A maioria dos alunos participa atualmente de atividades acadêmicas como monitoria e extensão e apenas um com projeto de pesquisa, menos da metade são atividades remuneradas. Conforme explicado no capítulo destinado à metodologia, as entrevistas, amparadas pelos questionários e relatórios, serão base para o

trabalho analítico. Nos tópicos a seguir, analisarei com mais ênfase as imagens discursivas a partir das entrevistas. Aqui, preciso levar em conta que como o tópico se trata de perfil, as respostas dos questionários são bastante importantes, pois compreendem um número maior de estudantes. Assim como nas entrevistas, o questionário também apresentou uma pergunta sobre as motivações que levaram os alunos a se candidatarem para atuarem como monitor inclusivo.

Qual foi sua motivação para se candidatar à vaga de monitor inclusivo na UFTM?

1. *Importância para meu curso*
2. *Achei a proposta de poder **ajudar** um aluno com necessidades especiais muito interessante e significativa, muito mais que uma monitoria comum*
3. *Para **ajudar** auxiliar nas dificuldades da pessoa, uma vez que tenho pessoas com algum tipo de deficiência na família e me sensibilizou.*
4. *Foi a pedido de um professor.*
5. *A necessidade de ter monitorias no meu currículo para conseguir uma boa residência*
6. *A monitoria inclusiva era um desafio no qual eu me propus a enfrentar.*
7. *A monitoria ser apenas para uma pessoa*
8. *Experiência*
9. *Financeira, filantrópica e didática, uma vez que estaria **ajudando** outra pessoa, recebendo bolsa e reforçando meu conhecimento.*
10. *Poder contribuir com o aprendizado de outro aluno ao mesmo tempo que ganhava uma bolsa e melhorava meu currículo*
11. *Remuneração e pouca concorrência*
12. *Para testar minha habilidade com ensino.*

Algumas respostas apontam para a necessidade que o mercado sugere aos sujeitos ainda estudantes como ações importantes para formação profissional, como “*Importância para meu curso*” (1), “*necessidade de ter monitorias no meu currículo para conseguir uma boa residência*” (5), “*A monitoria inclusiva era um desafio no qual eu me propus a enfrentar*” (6). O enunciado número 1 sugere a inexistência do sujeito na ação. Quando é dito “*importância para meu curso*”, o pronome aponta para um desejo que está fora do sujeito, quase uma imposição. A fala seguinte “*necessidade de ter monitorias no meu currículo para conseguir uma boa residência*”, igualmente apresenta uma imposição quando o aluno fala em “*necessidade*”. É difícil encontrar pistas do querer de um sujeito nestes enunciados. A fala 6 propõe a participação do sujeito no programa como “*A monitoria inclusiva era um desafio no qual me propus a enfrentar*”. O PMI é visualizado como um

“desafio”. A palavra desafio já impõe a ideia de duelo, combate, algo que, no aspecto da inclusão, sugere a tentativa de combate à diferença, que vai de encontro à tentativa de normalizar os sujeitos. E assim, o ato de “enfrentar” segue a mesma lógica do verbo “ajudar” apontadas nas falas 2, 3 e 9. O verbo destacado apresenta o aspecto caritativo ligado aos discursos da inclusão, assim como reforça a prática de normalização como forma de igualar os indivíduos. Há uma progressão de intenções que partem do outro “*ajudando **outra** pessoa, recebendo bolsa e reforçando **meu** conhecimento*” (9), voltando para si. A mesma lógica segue a fala 10 “*Poder contribuir com o aprendizado de **outro** aluno ao mesmo tempo que ganhava uma bolsa e melhorava **meu** currículo*”. Esses discursos reúnem as intenções propostas pela tecnologia de si nas quais as ações estão voltadas para tentativas de autogestão, ao mesmo tempo que aponta relações de poder nas quais o aluno monitorado precisa ser ajudado por alguém. Essa ideia pode ser observada também na fala “*Financeira, filantrópica e didática, uma vez que estaria ajudando outra pessoa, recebendo bolsa e reforçando meu conhecimento.*” (9), quando se resumem os chamados do PMI na citação “*Financeira, filantrópica e didática*”. De forma geral, o aspecto dessa última fala funciona como resumo de tudo que foi observado nas 12 respostas. A necessidade financeira aliada com a concorrência, já imposta desde a escola, justificadas pela filantropia, constituem formas de subjetivação dos sujeitos.

A mesma pergunta foi repetida nas entrevistas. Por se tratar de respostas orais, a elaboração é mais espontânea, as falas apresentam mais detalhes em torno de abordagem do tema nessa perspectiva. Novamente, os pontos de motivação para a participação no programa se confirmam conforme as análises anteriores:

*EMI01: Os... o **primeiro motivo foi por questão do curso**. Tanto que depois que eu sai da monitoria, porque, né, a monitoria já exige mais essa questão de você ter que ter feito alguma matéria X... do aluno do curso, às vezes do... do... que precisa da monitoria nem sempre saber que ela precisa... (...) Tem professores que quando você entra no primeiro período ali eles já falam “**Gente, aproxima do curso**, vão tem a tutoria, tem monitoria”, acho que hoje eles ainda mais, né, do que antes. Então foi um dos motivos que eu sempre falo, que **isso vai ser muito importante pra minha formação**. Tanto na monitoria quanto na tutoria, as duas é muito importante, então tem... foi um ponto principal.*

*EMI02: Bom... meus motivos? Acho que primeiro eu tenho por **filosofia de vida, por questão religiosa, até por esse negócio de ajudar o próximo**.*

*Por isso, pelo fato da matéria que eu resolvi ser monitor eu cursei ela por três períodos consecutivos, reprovei em dois, fiz três então eu tava com ela...com o **conteúdo bem claro na minha cabeça, conhecedor de como a professora cobra, de como... do que o aluno deve fazer para ser aprovado....** e juntando essas duas coisas com o fato da **possibilidade de ter uma bolsa**, foi a cereja do bolo. Então tudo isso me levou a querer participar do programa.*

*EMI03: Eu entrei na monitoria inclusiva, desde a primeira vez, por achar uma proposta interessante pra... de **poder ajudar as pessoas**, né, de poder estar **ajudando um aluno em específico**, um contato mais perto porque eu já tinha sido monitora também de uma sala inteira, e assim às vezes, ehh... ficava, você não conseguia ajudar um por um, né?(...) Então **no sentido de ajudar e também claro, me ajudar** porque também **a monitoria é muito interessante pro aluno que tá na monitoria por horas, por bolsa, por tudo**, mas também te... eu escolhi a inclusiva porque eu queria ter esse contato mais perto **mais flexível**.*

Diante das respostas, a maioria dos monitores inclusivos ingressa no PMI devido à necessidade de participar de atividades acadêmicas que irão complementar o currículo. A fala de EMI01 deixa explícita o interesse em complementar a formação – “*primeiro motivo foi por questão do curso*”-, pois é importante para o curso no qual está matriculado, tanto enuncia-se orientado desde os primeiros períodos do curso para atuar nessas atividades. Os enunciados de EMI01 apontam para um curso no qual o tema inclusão apresenta-se bastante importante. Apesar disso, a ênfase em participar dos projetos de inclusão está mais voltada para a participação do que propriamente a reflexão sobre o tema. Nas falas de EMI02, encontro pistas sobre a percepção do conhecimento pelos estudantes: “*conteúdo bem claro na minha cabeça, conhecedor de como a professora cobra, de como... do que o aluno deve fazer para ser aprovado*”. A ênfase na aprendizagem é ignorada e posta a serviço do conteúdo e da aprovação. O fato apresenta-se como reflexo da lógica capitalista na qual a concorrência não dá espaço para o conhecimento como ato de produção e reflexão, nem mesmo dentro da universidade.

Assim como EMI01, os enunciados citados acima de EMI02 e EMI03 permanecem alegando participação no PMI por motivos de formação, mas nestes casos, o discurso é introduzido por uma estratégia de suavidade, através de enunciados que denotam o tom de caridade ainda presente nos discursos inclusivos: “***acho** que primeiro eu tenho por filosofia de vida, por questão religiosa, até por esse **negócio de ajudar o próximo**” (EMI02). Quando o sujeito utiliza o verbo “acho” existe uma pista de incerteza no início da resposta, ou seja, o que acha é apenas uma*

possibilidade. Essa pista denuncia a possibilidade de subjetivação dos indivíduos pelas instituições, no caso família e igreja. Por mais que a fala aponte a convicção de valores, o enunciado desvia para um distanciamento em relação ao que diz, quando diz “esse **negócio** de ajudar o próximo”. Aqui temos um substantivo que trata de relações, em especial, comerciais. Em um sentido informal remete a algo que nos é indiferente. Nos próximos enunciados, aponta o real motivo de ser monitor: *Por isso, pelo fato da matéria que eu resolvi ser monitor.* O primeiro motivo (a ajuda ao próximo) foi anulado quando inicia a frase seguinte com a conjunção “por isso”. Há a necessidade de justificar pela via da caridade, mas os enunciados denunciam para o aspecto da necessidade imposta pela formação para o mercado de trabalho. Confirmando os resultados da análise pelo questionário, o enunciado que finaliza o trecho da citação de EMI02 resume-os dizendo: *“juntando essas duas coisas com o fato da **possibilidade de ter uma bolsa**, foi a cereja do bolo.” (EMI02).* Aliando a missão de ajuda ao outro à necessidade de formação profissional, a remuneração financeira parece coroar a atividade do monitor inclusivo, tornando-a mais atrativa aos candidatos.

O enunciado de EMI03 *“Eu entrei na monitoria inclusiva, desde a primeira vez, por achar uma proposta interessante pra... de **poder ajudar as pessoas**, né, de poder estar **ajudando um aluno em específico**, um contato mais perto porque eu já tinha sido monitora também de uma sala inteira, e assim às vezes, ehh... ficava, você não conseguia ajudar um por um, né?” (EMI03).* Fica claro que a opção pelo PMI está na possibilidade de acompanhar um aluno apenas. Em seguida, o discurso se alterna do ajudar ao outro, para o ajudar a si próprio. *“Então **no sentido de ajudar e também claro, me ajudar** porque também **a monitoria é muito interessante pro aluno que tá na monitoria por horas, por bolsa, por tudo**, mas também te... eu escolhi a inclusiva porque eu queria ter esse contato mais perto **mais flexível.**”* O monitor que atua com todos os alunos de uma disciplina será muito mais exigido em termos de dedicação e disponibilidade, afinal são alunos variados e os horários de encontros precisam ser mais fixos. O termo “flexível” nesta última fala demonstra que ser monitor inclusivo tem suas vantagens em vista da monitoria aberta a todos os alunos.

Em resumo, a partir dos discursos e dados analisados, os sujeitos monitores inclusivos são predominantemente jovens do sexo feminino que dependem financeiramente de suas famílias e participam de atividades de pesquisa e extensão

como forma de melhorar seus currículos profissionais e receberem bolsas de incentivo para complementar suas rendas. Os enunciados apontam crenças de caridade nos discursos sobre a inclusão e os sujeitos justificam sua participação no PMI a partir dessa premissa, ainda que os enunciados apontem para predominância na formação curricular e fator financeiro como motivos principais.

Cabe aqui frisar que a intenção neste trabalho é compreender os discursos que cercam a inclusão, não cabendo aqui propor um ideal de atividade. Problematizo a partir dos estudos realizados até aqui e a materialidade dos discursos. Apontar o que leva o aluno a candidatar-se a monitor inclusivo tem o objetivo de analisar as imagens de si e do outro, a partir de um contexto social mais amplo, aqui no caso tendo a perspectiva da noção de governamentalidade como critério. Na mesma linha, segue a análise do perfil dos alunos monitorados.

4.1.2 Alunos monitorados

A identificação e caracterização dos alunos monitorados através do PMI, no período previsto pela pesquisa, busca compreender quem são esses sujeitos: perfil e quais os motivos para solicitar o acompanhamento de monitores inclusivos.

Dos alunos monitorados pelo PMI, a maioria pertence ao sexo feminino e, segundo as respostas do questionário, tem mais de 30 anos. Sobre a renda financeira, 02 possuem trabalho formal, 02 recebem auxílios (PNAES e Doença), 01 recebe mesada fornecida pela família. Nenhum participa de outras atividades acadêmicas além das aulas. Pelo pequeno número de respostas, não é possível generalizar a descrição, mas observa-se uma desvantagem de oportunidades, externas à universidade, entre um grupo e outro. Os monitores inclusivos que responderam ao questionário tiveram oportunidades de ingressar mais jovens e são mantidos financeiramente pela família, o que possibilita maior disponibilidade para participar de atividades de pesquisa e extensão e dedicar-se aos estudos.

Retomo a fala de Jannuzzi (2012, p. 167) que apresenta algumas considerações apontando a desigualdade social como realidade, por meio da qual a filantropia mantém suas raízes na educação especial. É necessário refletir sobre o fator social e econômico interferindo negativamente na aprendizagem, na maioria das vezes, mais do que a própria deficiência. Dessa forma, as políticas que se

pretendem inclusivas tornam-se ação de exclusão ao negar o acesso ao conhecimento de qualidade a todos os estudantes, desde a formação básica.

Com os alunos deficientes e não deficientes na universidade, o processo deve ser reconhecer a história de aprendizado destes e incluí-los como sujeitos que podem contribuir com novas formas de produzir conhecimento dentro da universidade, especialmente no tocante às políticas de inclusão.

Uma palavra que tem me chamado a atenção desde o início da pesquisa é a palavra “dificuldade”. Ela tem sido utilizada na maioria das respostas, assumindo sentidos diversos, mas constantes. Os alunos monitorados assumem a palavra como parte de sua condição, sem muitas vezes perceber que ela é universal e imposta como verdade, como o esperado na realidade da deficiência. O questionário aplicado aos alunos monitorados apresentou uma pergunta sobre os motivos pelos quais ele teve o acompanhamento de monitor inclusivo. Mas para minha surpresa, todas as respostas foram iniciadas pela palavra “dificuldade”.

Quais foram os motivos pelos quais você teve o acompanhamento de monitor inclusivo em 2017 e/ou 2018?”

- 1. Dificuldades em entender o que os professores falam muitas vezes. Me desconcentro muito facilmente.*
- 2. Dificuldades de aprendizagem.*
- 3. Dificuldade em entender a matéria.*
- 4. Dificuldade com o conteúdo.*
- 5. Dificuldade de aprendizado.*

Diante destas respostas, surgiram alguns questionamentos: seria essa pergunta realmente relevante para a investigação, se todas as respostas possíveis levariam ao entendimento de dificuldade como premissa na condição de aluno monitorado? Caso o aluno respondesse seu motivo de acordo com o laudo apresentado ao PMI, a condição de dificuldade permaneceria indiciada, pois a proposta de acompanhamento individual para atendimento em conteúdo já induz à ideia de dificuldade aliada à deficiência. O certo não seria também perguntar sobre motivações, como foi no caso do monitor inclusivo? A palavra motivação traz o sentido de estímulo, incentivo, enquanto motivo já implica em algo determinado. Há de se cuidar para a deficiência não seja vista, como já citado, “desvantagens naturais e indesejadas” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 68). A construção da imagem do aluno monitorado a partir da falha já consta na própria pergunta.

Considero que ela foi válida de forma a pensar que o rumo da pesquisa poderá focar, a partir daqui, na imagem das possibilidades, considerando as vivências destes alunos.

A compreensão sobre a monitoria inclusiva é a de que serve de apoio para o processo de ensino aprendizagem. Pode ser verdade, porém, algumas das dificuldades relatadas não se aplicam apenas aos alunos monitorados “*Dificuldades em entender o que os professores falam muitas vezes. Me desconcentro muito facilmente*”(1), “*Dificuldade em entender a matéria*” (3), “*Dificuldade com o conteúdo*” (4). Qualquer aluno pode não entender explicações do professor, pode ser didática do professor ou até mesmo a facilidade em dispersar. As dificuldades apontadas em 3 e 4 já justificam algumas reprovações e participação de muitos alunos, ditos normais, na monitoria aberta a todos. Em busca de levantar as demandas, na entrevista, repeti a pergunta de forma diferente: “Relate (ou fale-me um pouco) sobre seus motivos e sua experiência no PMI”. Novamente utilizo “motivos”, porém nas entrevistas apliquei a mesma palavra nas duas modalidades de entrevistas. Apresento abaixo trechos de algumas das respostas dos alunos monitorados:

*EAA01: Eu procurei **ajuda** perante uma professora da TO mesmo e ela dispôs uma procura da Proace pelo acompanhamento pedagógico para eu participar da monitoria inclusiva. Eu tive várias reprovações de disciplina, onde pode me prejudicar, cai de período porque eu não consegui acompanhar meus colegas de sala, tive muitas reprovações das disciplinas que dificuldades de aprendizagem e concentração. Após feita essa participação, foi gratificante os monitores me ajudaram muito **foram muito atenciosos gostam de ajudar o próximo** esforçam-se não deixam que a aluno desanima em momento nenhum e foi muito gratificante.*

*EAA02: Toda vida eu estudei na escola municipal e estadual que eu estudava, não tinha nem monitor nem tutor, **tinha as professoras que me ajudavam**, eu ia no horário mais vago de menos alunos e ficava lá. Elas **ajudavam** a dividir a prova, me explicava, separava tudo, eu ia entendendo e respondendo, elas iam avaliando pra mim. Aí depois que chegou aqui, **um para ajudar o outro**, só tive acho que uma ou duas, só que... assim que elas eram... parece que assim, não estavam muito bem preparada, mas assim, **eles fazem por onde ajudar a gente, eles tem vontade que você aprenda, que você saiba ou entende as coisas da mesma forma que eles**, o pessoal da monitoria não tem problema não, você entendeu?(...)*

EAA03: Motivos de procurar... Meu motivo é justamente porque eu sei que eu tenho essa deficiência, assim, eu falo deficiência, mas é consciente desde que eu tenho essa procura, então eu procurei o serviço por ai, porque se eu

não tivesse, eu não estaria ganhando as bolsas que eu tenho seu eu não tivesse e como eu estou... (pensativa, silêncio)

Apresentam-se aqui motivos diferentes para a participação no PMI. Os enunciados de EAA01 “*Eu procurei ajuda perante uma professora da TO mesmo e ela dispôs uma procura da Proace*” e de EAA02 “*Toda vida eu estudei na escola municipal e estadual que eu estudava não tinha nem monitor nem tutor, tinha as professoras que me ajudavam (...)*” apresentam a dificuldade comum dos estudantes recém saídos do ensino médio. O ensino universitário exige maior autonomia, o professor não está mais tão próximo quanto está no ensino básico, o que exige ganho de maturidade dos alunos em fase de transição. Porém, apresenta-se aqui a tendência da universidade em centralizar o atendimento às necessidades inclusivas a um setor, e ao mesmo tempo, o aluno mostra-se perdido na busca desse atendimento. A inclusão deve ser responsabilidade de toda a comunidade universitária, deve-se tratar de um projeto institucional.

A busca por ajuda é uma constante no discurso dos alunos, *Eu procurei ajuda perante uma professora (EAA01)*, “*Aí depois que chegou aqui, um para ajudar o outro*” (EAA02), “*mas é consciente desde que eu tenho essa procura, então eu procurei o serviço por aí, porque se eu não tivesse, eu não estaria ganhando as bolsas que eu tenho seu eu não tivesse e como eu estou*” (EAA03), o que pode refletir o não saber o que fazer, como fazer e, não necessariamente, o fato de assumir uma condição e buscar o atendimento pautado na garantia da acessibilidade e permanência. Existe aqui novamente a crença de que o sujeito em situação de deficiência precisa ser sempre ajudado por alguém, repetindo o que já foi observado nos discursos dos monitores inclusivos.

EAA03 produz um enunciado em que denota uma tentativa de assumir uma deficiência e falar a partir dela. Ainda assim, existe uma resistência, um acanhamento: *Meu motivo é justamente porque eu sei que eu tenho essa deficiência, assim eu falo deficiência, mas é consciente (...)*. O enunciado coloca o seu produtor na posição de quem se desculpa por utilizar o termo deficiência. Interessante ressaltar que não se trata de uma pessoa deficiente, segundo a legislação vigente. Para pensar na definição da própria palavra deficiência, do latim *deficientia*, vemos expresso como significado falta, carência, insuficiência (AURELIO, 2010). Na leitura do modelo social de deficiência, o diagnóstico de

transtorno de aprendizagem, como TDAH, além de transtorno obsessivo compulsivo (TOC) e depressão, aponta para um sujeito em situação de deficiência, ainda que não previsto em lei. No momento, o aluno encontra condições físicas e mentais que interferem em seu aprendizado e a instituição precisa adaptar-se e refletir sobre essas demandas.

No contexto histórico, pode-se observar o movimento realizado para que a discriminação contra a deficiência fosse eliminada⁶. Porém, sabe-se que uma norma não muda a realidade de um dia para o outro. Conforme a inclusão tornou-se projeto importante para interesses neoliberais, parece-me que os discursos que rondam a inclusão fecham a discussão para um grupo de *experts*. O controle sobre os discursos apenas oculta uma discriminação que não foi eliminada.

Percebo nos discursos que os alunos buscam no monitor inclusivo o apoio que não encontram em outras instâncias. *“Aí depois que chegou aqui, **um para ajudar o outro**, só tive acho que uma ou duas, só que... assim que elas eram... parece que assim, não estavam muito bem preparada” (EAA02)*. Se no ensino básico o aluno monitorado tinha o apoio das professoras, ao chegar ao ensino superior, esse apoio foi substituído por alunos, que *“parece que assim, não estavam muito bem preparada” (EAA02)*. Ainda assim, cabe questionar: porque a aluna necessita desse apoio em relação aos conteúdos? Se o acesso aos recursos de acessibilidade for garantido pela instituição, o aluno precisa ter condições de aprendizagem de forma autônoma. Para isso, desde o ensino básico até a universidade, a formação precisa estar pautada na qualidade ao invés estar submetido a mecanismos que apenas acentuam a exclusão de minorias deficientes ou não. Anjos (2012) sugere a superação da distância entre universidade e educação básica, aliando ações para promover a inclusão de forma mais efetiva. As pesquisas precisam contemplar a produção de conhecimento a partir das vivências de aprendizagem dos estudantes em situação de deficiência de forma a construir possibilidades mais concretas de ação.

Dos alunos entrevistados, um apresenta o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) e depressão; outro com baixa visão e outro apresenta doença crônica. Parece-me que falta ao aluno monitorado a postura de assumir a condição de quem possui uma

⁶ Decreto nº 3.956/2001, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (capítulo 1 deste trabalho).

necessidade específica e ter ciência dos fatores que podem e devem ser cobrados da universidade. É importante questionar os motivos pelos quais esse aluno chega ao ensino superior sem conhecer suas próprias possibilidades e limitações. Até o final deste trabalho, espero alcançar pistas do silenciamento já sugerido na introdução deste trabalho.

4.2 O PAPEL DO MONITOR INCLUSIVO NO CENÁRIO DA INCLUSÃO

Tendo em vista o perfil dos sujeitos pesquisados e as avaliações sobre o programa e percepções sobre a atuação do monitor e aprendizado do aluno monitorado, proponho aqui, refletir sobre o que institucionalmente se espera do sujeito monitor inclusivo, considerando os enunciados dos discentes do PMI. Perante as condições exigidas para que um aluno se candidate a monitor inclusivo, infere-se que tenha condições de apoiar o professor no processo de ensino aprendizagem do estudante monitorado. O objetivo aqui foi caracterizar o papel do monitor inclusivo considerando as demandas apresentadas pelos alunos monitorados.

Pela análise realizada no tópico anterior, o aluno monitorado não tem muita clareza do que realmente necessita quando solicita o monitor inclusivo. Os motivos circulam ao redor do conteúdo, mas percebo que a contribuição nesse sentido pode não ser muito eficaz, tendo em vista que se trata de dois alunos que, muitas vezes, podem apresentar dificuldades similares em relação aos conteúdos acadêmicos. O enunciado de EMI02 comprova essa hipótese *“Por isso, pelo fato da matéria que eu resolvi ser monitor eu cursei ela por três períodos consecutivos, reprovei em dois, fiz três então eu tava com ela...com o conteúdo bem claro na minha cabeça, conhecedor de como a professora cobra, de como... do que o aluno deve fazer para ser aprovado”*. O fato de conhecer o conteúdo não é sinal de domínio sobre o assunto para ensinar. O enunciado denuncia que o domínio está em conhecer o assunto conforme será cobrado em prova. Outros enunciados dos monitores inclusivos apontam para a tendência em atribuir a contribuição de sua atuação para outras áreas que não exatamente o aprendizado.

1. (...) muitas vezes **falta apoio** dos professores e colegas de sala que podem ser obtidos na monitoria

2. Mesmo não conseguindo a aprovação, sinto que ajudei no entendimento do conteúdo
3. Acho que sim, mas deixou a desejar. Talvez **por eu estar um pouco perdida**, não tenha feito da melhor forma, mas ao mesmo tempo hoje sinto que não foi só por minha culpa. Acho que **faltou algum esforço e compreensão do aluno**.
4. Sim, acredito ter esclarecido e auxiliado nas dúvidas pertinentes a matéria, assim como auxílio em **outras questões** até mesmo da faculdade.
5. Sim, a aluna começou a se interessar mais pela matéria, sendo que **antes ela não ia as aulas, e nem ia no dia da prova**, ao longo da minha monitoria ela começou a frequentar as aulas, se interessar mais, sentar na frente da sala para tentar entender melhor o que a professora falava.
6. Acredito que sim. No início da **monitora a aluna não conseguia planejar os seus estudos**, e a partir das monitorias consegui auxiliá-la nesse planejamento. Outro aspecto foi a questão do aprendizado, ela era estimulada a estudar partes da matéria que ela tinha mais dificuldade, e sempre entrava em contato via aplicativo de conversa e nas aulas presenciais podia tirar as dúvidas.
7. Aprender a lidar com diferentes tipos de dificuldades de aprendizado
8. Sim, pela forma como foi melhorando ao longo do semestre
9. Sim. **O aluno apresentou desempenho relativamente bom, visto que não frequentava as aulas**.
10. Sim, pois **ela foi aprovada na disciplina**
11. Sim, através das **notas do aluno, feedback do professor e evolução visível do aluno**.
12. Percebi que **a aluna ficou mais empenhada e com vontade de estudar, após estímulos**.

Visualizo o monitor inclusivo ocupando um espaço de falta, um vazio entre os atores da inclusão: “**falta** apoio dos professores e colegas de sala que podem ser obtidos na monitoria”(1); “Talvez por eu estar um pouco perdida (...)Acho que **faltou algum esforço e compreensão do aluno**” (3); “sendo que antes ela não ia as aulas, e nem ia no dia da prova, ao longo da minha monitoria ela começou a frequentar as aulas” (5); O aluno apresentou desempenho relativamente bom, visto que não frequentava as aulas (9). Os enunciados revelam a figura do monitor como ocupação de vazios deixados por ações de responsabilidade de outros sujeitos, como o aluno monitorado e o professor. E denunciando uma característica própria das políticas liberais, o sucesso dos estudantes é medido em função de notas e aprovação: “Sim, pois ela foi aprovada na disciplina (10); Sim, através das notas do aluno, feedback do professor e evolução visível do aluno (11). Interessante observar que a maioria dos enunciados apontam para contribuições que não se referem exatamente ao conteúdo/aprendizado, mas para ações que foram privilegiadas devido à interação entre os estudantes. O enunciado “**falta apoio** dos professores e

colegas de sala que podem ser obtidos na monitoria” (1) do primeiro trecho, pode remeter à pouca interação que os alunos monitorados tem com os demais colegas do curso.

*EMI02: (...) no geral, acho que foi bom pro XXX, foi bom pra mim... o XXX é uma pessoa também, **ele dispensa monitor. Assim, ele precisa mais de alguém pra estar orientando ele, pra dar força pra ele do que ensinar conteúdo mesmo pra ele.***

Neste enunciado, o papel do monitor inclusivo é expresso como o que já discutimos sobre orientação, mas não no sentido de aprendizagem de conteúdo. Retorna a necessidade de interação do aluno monitorado com os demais. O “dar força pra ele” apresenta uma necessidade do aluno monitorado que o aluno monitor ocupa como função.

Nos tópicos a seguir, referentes às imagens do aluno monitorado, a questão da interação será retomada com mais detalhes. Inserir a pauta para pensar no papel que o monitor assume, enquanto alguém que, até este momento da análise, não aponta para uma real contribuição referente a conteúdo/aprendizado, mas, sim, para contribuições que perpassam o planejamento de estudos do monitorando, estímulos para estudar e, até mesmo, para frequentar as aulas. São fatores que precisam ser parte da vida de qualquer estudante, e no caso, são percebidos como incentivo de alguém que está sendo selecionado para tal. O objetivo dessa reflexão não seria pensar que o sujeito monitor seja dispensável, mas questionar por que se faz tão necessário. O monitor inclusivo ocupa um espaço que o aluno monitorado ainda não ocupou. O lugar no qual se mostra como pertencente ao espaço universitário, como sujeito de direitos e produtor de conhecimentos através de sua própria realidade. O sujeito em situação de deficiência passa a ser objetivado no espaço universitário a partir do ponto em que foi sempre subjetivado por práticas que o impedem de entender sua situação e reivindicar seus direitos.

Buscando nas entrevistas, enunciados que tensionem ou dialoguem com o observado nos questionários, destaco abaixo trechos enunciados por alunos monitorados:

*EAA01: (...) foi gratificante, os monitores me ajudaram muito, foram muito atenciosos, gostam de ajudar o próximo, **esforçam-se**, não deixam que o aluno desanime em momento nenhum e foi muito gratificante(...).*

EAA01: (...) *A gente estudava junto, estudava tópico por tópico e ele ia fazendo atividade extra, com algumas perguntas, perguntas orais e perguntas escritas pra saber se eu realmente estava compreendendo o **que ele estava tentando me passar**.*

EAA02: (...) *Assim, não é colar a prova, ele me ajudar, por exemplo, esclarecer às vezes, alguma coisa que fica enrolada na minha cabeça, **mas** eu acho assim legal que eu já acostumei com... **agora** já tô bem acostumada com eles, que eu sei que ele vão ali ajudar, ajudar... não é passar na frente. Não é adiantar nada, você estuda e eles te ajudam ali a fazer a prova, o trabalho, o que for preciso de fazer eles **ajudam a esclarecer alguma coisinha**... entendeu?(...)*

EAA03: (...) *eu tenho muita dificuldade em laboratório, em figuras e estas questões... e pra monitoria inclusiva isso facilita porque o aluno já sabe e se não sabe como é o professor, o método do professor, **ele tenta explicar** o mais fácil possível sabendo que o professor te cobra x y e z, mas ele, **como aluno**, ele já sabe como que se...se, e eu vejo que muitos fazem de tudo, vídeos, exemplos pra facilitar, **então isso eu vejo que essas monitorias estão sendo boas por causa disso**, na hora que eu tô dispersa da aula, então eu fico vagando então ou então, reforçar aquilo que eu realmente aprendi, eu aprendi certo é aquilo mesmo, né? Ou às vezes, alguma dúvida que eu tenho vergonha de conversar com o professor, por exemplo, às vezes eu converso com a monitora, se ela não souber eu, vou no particular com o professor (...)*

As diversas explicações para a atuação do monitor inclusivo apresentam um esforço deste para colaborar, mas a contribuição para a aprendizagem não é um aspecto muito relevante segundo as pistas deixadas pelos alunos monitorados. Os enunciados “*esforçam-se*” (EAA01), “*que ele estava tentando me passar*” (EAA01), “*ajudam a esclarecer alguma coisinha*” (EAA02), “*ele tenta explicar*” (EAA03) mostram esforços que o sujeito monitor realiza para atender o sujeito aluno monitorado.

O enunciado de EAA02 parece apontar uma decepção inicial em relação à função do monitor inclusivo quando diz: “*agora já tô bem acostumada com eles*”. Diante do esforço para construir o próprio conhecimento “*esclarecer às vezes, alguma coisa que fica enrolada na minha cabeça*” o sujeito deposita suas esperanças nos monitores inclusivos, que, no final, apenas o “*ajudam a esclarecer alguma coisinha*”. Os enunciados entregam algumas pistas de como o sujeito se relaciona com o próprio conhecimento. A vivência de sua experiência e rotina acadêmica, ainda apresenta-se baseada nas experiências do ensino básico. A autonomia ainda está sendo construída, quando diz “*agora já tô bem acostumada*

com eles”, pois está compreendendo que a aprendizagem não depende apenas do outro. As escolhas discursivas observadas no enunciado de EAA02 apontam para a realidade do AEE, na qual, durante o ensino básico o sujeito recebeu a “ajuda” (constantemente repetida) para os estudos e agora no ensino superior, apresenta-se a necessidade de que este sujeito tenha autonomia para construir seu aprendizado. Porém, este permanece apoiado nos monitores como reflexo do que se viveu no ensino básico, esperando destes a ajuda para esclarecer “algumas coisinhas”. Retomo Mendes (2006) para reforçar a importância de propostas de educação inclusiva que integrem todo o sistema educacional, evitando que aquela seja percebida à parte de todo processo educacional. O planejamento de práticas e ações inclusivas deveria prever a autonomia para todos os estudantes, a partir do ensino básico até o ensino superior.

A institucionalização de uma política de inclusão dentro da universidade torna-se necessária na medida em que todos compartilhem a responsabilidade pelo processo. Centralizando as ações inclusivas em setores muitas vezes com atuação desconectadas entre si, dificilmente estas alcançarão as várias instâncias, afinal não houve ampla discussão para tomadas de decisão e implantação de programas e projetos. O trecho abaixo apresenta os enunciados de EMI01 e EAA02, às quais resumem o espaço ocupado pelos monitores inclusivos na instituição. Observa-se que a “falta” é uma constante no discurso, o que corrobora com as análises anteriores.

Quadro 4: Análise discursiva – enunciados aluno monitor e monitorado

Aluno monitorado	Monitor Inclusivo
<p><i>EAA02: Eu acho muito bom porque a Proace prepara os meninos pra ajudar a gente, entendeu? Aí, os professores, nem todos, é... uns três de cada disciplina durante todo o período, é de um a três que tá mais ou menos assim, que tem noção que eles tão trabalhando com deficiente, dai mais ou menos dá pra você lidar com eles com alguma coisa, agora eles... o pessoal da Proace (ininteligível) o pessoal da Proace prepara os meninos pra trabalhar com a gente, sabe como é que faz ensina explica como é que faz, então é mais fácil, a Proace é mais fácil de você</i></p>	<p><i>EMI01: Eu acho que é aí que tá a dificuldade. Assim, eu acho difícil falar, eu to falando por mim, né, mas eu não sei como que funciona de restante, mas da minha experiência. É... eu achei que foi, que falta um diálogo que falta um preparo que falta uma comunicação. Que falta tipo assim, eu sei que pra Proace é uma coisa totalmente importante. Mas talvez pra algum professor que esteja ali, pra coordenação do curso ou pros outros alunos dentro da sala não enxerguem da forma como a Proace enxerga. Então às vezes eu vi ali que a Proace estava</i></p>

<p><i>chegar lá e falar como é que são as coisas do que você chegar e falar com o professor.</i></p>	<p><i>fazendo um trabalho, assim, com o máximo que podia, mas aí pela falta de compreensão do restante, dificultava o trabalho... tava dificultando o trabalho da Proace por não ter ... sabe eu acho que faltou, falta um contato de todo mundo... do... até mesmo do aluno atendido. Acho que falta, assim que, todo mundo se compreenda que todo mundo tenha o mesmo objetivo.(...)</i></p>
--	--

Fonte: da autora.

O enunciado “eu acho que é aí que tá a dificuldade” (EMI01) adianta bastante do que foi aqui tratado sobre a falta e dificuldade. Esta está institucionalizada quando o sujeito, a partir de sua própria realidade (*eu não sei como que funciona de restante, mas da minha experiência EMI01*), denuncia a centralização de ações que não alcançam a comunidade acadêmica e dessa forma dificulta a efetivação de uma real inclusão. A Proace promove a ação, por esse motivo os estudantes notam essa centralização “a Proace prepara os meninos pra ajudar a gente” EAA02, “sabe como é que faz ensina explica como é que faz, então é mais fácil, a Proace é mais fácil de você chegar lá e falar como é que são as coisas do que você chegar e falar com o professor” EAA02, “sei que pra Proace é uma coisa totalmente importante” (EMI01), “às vezes eu vi ali que a Proace estava fazendo um trabalho, assim, com o máximo que podia, mas aí pela falta de compreensão do restante, dificultava o trabalho” (EMI01). E assim, infere-se monitores inclusivos ocupando espaços que deveriam ser do professor e de outros profissionais.

A falta, tanto de si quanto do outro, é permanentemente retomada nos enunciados: EMI01: *É... eu achei que foi, que **falta** um diálogo que **falta** um preparo que **falta** uma comunicação.* A repetição sugere um sujeito monitor que preenche um espaço dentro do qual percebe as falhas de comunicação entre as instâncias e sujeitos envolvidos.

EMI01: (...) Que **falta** tipo assim, eu sei que pra Proace é uma coisa totalmente importante. Mas talvez pra algum professor que esteja ali, pra coordenação do curso ou pros outros alunos dentro da sala não enxerguem da forma como a Proace enxerga.(...) sabe eu acho que **faltou, falta** um contato de todo mundo... do... até mesmo do aluno atendido. **Acho que falta, assim que, todo mundo se compreenda que todo mundo tenha o mesmo objetivo.(...).**

O sujeito enuncia sobre a importância que o PMI assume na PROACE, mas denuncia a pouca articulação com as demais instâncias e sujeitos envolvidos. A falta de comunicação entre as partes deixa brechas que impedem a efetivação de um objetivo em comum, que no caso, deveria ser promover a inclusão de forma efetiva. A falta, para o sujeito, se aplicou durante sua experiência no programa, mas permanece quando o discurso reforça: *sabe eu acho que **faltou, falta** um contato de todo mundo... do... até mesmo do aluno atendido*. O aluno monitorado, para o qual o programa foi elaborado, pouco se manifesta. O sujeito monitor conclui a ideia: falta que “todo **mundo se compreenda que todo mundo tenha o mesmo objetivo**”. A expressão “todo mundo” generaliza e cria uma possibilidade muito ampla para uma realidade tão complexa, mas entende-se a importância de que a instituição tenha um projeto comum de inclusão, com participação de toda comunidade. O compreender implica segundo o Aurélio (2010): “1. Conter em si; abranger. 2. Alcançar com a inteligência; perceber; entender. 3. Perceber as intenções ou o sentido de. 4. Entender (alguém), aceitando-o como é. 5. Perceber; ouvir. 6. Estar incluído ou contido.” Para que a proposta de um projeto em comum se concretize e seja realizável, os sujeitos da comunidade universitária precisam ter a capacidade de compreensão de si e do outro, saindo de si para tentar perceber, entender, ouvir, aceitar e incluir o outro.

Se para os alunos monitorados, a motivação inicial era a ajuda para superar dificuldades, para os monitores inclusivos as motivações variaram de necessidades curriculares à filantropia. Porém, quando perguntados, no questionário se o aluno foi monitor inclusivo por mais de uma vez, a maioria respondeu que não. Sobre a avaliação da sua própria atuação no PMI, também no questionário, as avaliações foram positivas, mas corroboram as limitações relacionadas à orientação e aprendizagem, de acordo com as análises realizadas até o momento:

Como você avalia sua participação no Programa de Monitoria Inclusiva?

1. *Positiva e um pouco complicada*
2. *Esforcei bastante para conseguir a ajudar a aluna, adorei ter participado*
3. *Acho que foi produtivo para meu crescimento como pessoa, uma vez que tive algumas dificuldades.*
4. *Me avalio como atuante presente e sempre disponível a ajudar!*
5. *Boa*

6. *Acredito ter desempenhado um bom trabalho, pois procurei materiais que me ajudaram a lidar com as dificuldades da aluna e fazer com que ela pudesse efetuar as suas atividades acadêmicas de uma forma mais independente.*
7. *Acredito que no tempo em que estive no programa tentei ao máximo cumprir com a ideia proposta.*
8. *Gratificante*
9. *Excelente, visto que cumpria com as obrigações de um monitor inclusivo bem como fiz de tudo para que o beneficiário fosse aprovado. Me deslocava a casa do mesmo quando não havia como ele estar presente, tirava dúvidas via aplicativos de mensagens e também o atendia ao sábados e domingos quando necessário. Recebi um ótimo feedback da família do mesmo, os quais se tornaram grandes amigos para além da graduação.*
10. *Acredito que foi satisfatória, pois consegui cumprir o objetivo de auxiliar outro aluno*
11. *Muito boa, acredito que por muitas vezes fiz além do necessário exigido*
12. *Penso que poderia ter tido melhor desempenho criando novas formas de abordagem na forma que atuava, por exemplo, a aluna que ajudei aprendia melhor com atividades interativas e dinâmicas, como jogos. Demorei um pouco para entender essa característica da aluna, mas na segunda metade do semestre penso que tive bom desempenho e fiquei satisfeita.*

Os enunciados acima apontam uma avaliação pessoal positiva por parte dos monitores inclusivos “*Esforcei bastante para conseguir a ajudar a aluna*” (2), “*Me avalio como atuante e presente e sempre disponível para ajudar*” (4), mas também denunciam a dificuldade enfrentada no processo de orientação “*Acho que foi produtivo para meu crescimento como pessoa, uma vez que tive algumas dificuldades*” (3), “*positiva e um pouco complicada*” (1). O fato da maioria não ser monitor inclusivo por mais de uma vez pode ser um indício de que o grau de dificuldade para orientação não estimula os monitores a permanecerem no programa.

As políticas de inclusão mobilizam práticas discursivas que mantem os sujeitos crentes em um processo de inclusão, conforme observado pelo contexto histórico. Porém, pelos discursos aqui analisados, essas práticas não possibilitam aos sujeitos incluídos a percepção de pertencimento ao espaço universitário. Haja vista a necessidade de apoio dos monitores inclusivos para “ajuda”, “apoio” em atividades que não são necessariamente referentes à aprendizagem de conteúdo, como proposto no PMI, mas, sim, em atividades que outros colegas, ditos normais, também podem apresentar. Diante do analisado até aqui, pouco se enunciou sobre orientação e sobre aprendizagem, objetivos do PMI. Os discursos dos alunos

monitorados denunciam o esforço apontado pelos monitores, de onde podemos inferir que se espera mais do monitor inclusivo do que este sujeito pode oferecer.

4.3 O JOGO DE IMAGENS NO DISCURSO DO SUJEITO ALUNO MONITORADO

Por estar trabalhando com o paradigma indiciário, não posso trabalhar somente com o que está aparente, visível. Em contraponto, trabalhando com a teoria foucaultiana, não posso deixar escapar o que é óbvio, o discurso deve dar conta de práticas “concretas”, “vivas” no discurso (FISCHER, 2012, p. 74). Dessa forma, a proposta é apresentar marcas discursivas que os alunos tentam mascarar em seus discursos, buscando problematizar, evidenciar as práticas que constituem o processo de inclusão no ensino superior. Para esse fim, utilizaremos as perguntas de Pêcheux para analisar as posições de produção discursiva dos alunos, considerando todo o contexto em que se insere o objeto desta pesquisa. Para tratar dos discursos sobre a inclusão no ensino superior, iremos acionar noções de formações discursivas que circulam entre os discursos analisados e como se constituem as relações de poder nesse processo.

4.3.1 Imagens de si enquanto aluno monitorado

Neste tópico, serão investigadas as imagens que os alunos monitorados fazem de si próprios no cenário do PMI. Nos enunciados citados abaixo, encontro repetições dentre às quais indiciam a existência de considerações importantes sobre a imagem de si e que contribuem sobremaneira para a discussão da formação discursiva que compõe a inclusão no âmbito acadêmico.

*EAA01: Antes para mim era um tipo um escuro, inclusão pra mim... eu sabia o que era, mas não sabia onde procurar, **como fazer pra interagir, pra mim participar dessa inclusão devido minhas dificuldades enfrentadas durante a minha graduação, mas eu tive ajuda apoio da coordenação da e-quipe pedagógica e pude conhecer a inclusão, melhorar meu conhecimento e ampliar mais essa área de inclusão** então eu gosto de muito dessa área de **interagir de incluir as pessoas que apresentam a mesma dificuldade como eu.***

*EAA01: (...) após feita essa participação foi **gratificante** os monitores me ajudaram muito foram muito atenciosos, gostam de ajudar o próximo,*

esforçam-se, não deixam que o aluno desanime em momento nenhum e foi muito gratificante.

EAA02: Então... é meio que difícil ainda porque a gente não é obrigado a gostar dos outros e nem aceitar o que o outro passa ou vive na vida. Mas o que eu tenho que reclamar que aqui todo mundo já sabe que a pessoa é meio perturbada, anda feito louca aí pelos corredores todo mundo conhece todo mundo vê então sempre tem um que quer ajudar, de outro curso... de qualquer um, professor, ex-professores já quer sempre ajudar a gente, sabe? Sempre tem alguém que quer ajudar, tem uns loucos que atropela a gente quase derruba a gente aí pelos corredores, mas quando tem um vem dois três já querendo “nossa desculpa, onde você vai?”(...)

EAA03: (...) esse projeto de você pensar no outro, mas ao mesmo tempo ainda tem esse preconceito devido aos alunos, mas aqui é pensado na pessoa diferente que tem alguma deficiência algum nível abaixo pra não... pra atingir seu método acadêmico, não deixem de pensar vocês não estão deixando de pensar em mim, vocês estão pensando em mim, se vocês estão pensando em mim é ótimo pra mim, pra quem tá no projeto é importante a gente sentir que a gente está amparado inclusão pra mim é isso, você unir, você ser igual sendo diferente.

A repetição da palavra “interagir” nas expressões “como fazer pra interagir” (EAA01) e “eu gosto de muito dessa área de interagir, de incluir as pessoas que apresentam a mesma dificuldade como eu” (EAA01) apresenta uma percepção de inclusão e pode apontar para uma necessidade de interação maior com os pares, mas também a dificuldade de acolhimento pela comunidade acadêmica. A mesma ideia aparece nos enunciados “é meio que difícil ainda porque a gente não é obrigado a gostar dos outros e nem aceitar o que o outro passa ou vive na vida.” (EAA02), “tem uns loucos que atropela a gente quase derruba a gente aí pelos corredores” (EAA02), aqui visualizo o sentimento de invisibilidade e diferença em relação aos demais colegas. O sujeito EAA03 reforça a necessidade de normalizar quando afirma que “é importante a gente sentir que a gente está amparado inclusão pra mim é isso, você unir, você ser igual sendo diferente”. O discurso da diferença está bastante marcado em enunciados como:

*EAA01: (...) tem muitas colegas que tem dificuldade e não conhecem esse programa alguns eu até indiquei pra procurar o proace para saber se tinha o direito, mas eu tive o retorno que **eles não tinham o direito porque não tinha o laudo específico para participar dessa monitoria, mas foi gratificante.***

Entrevistador: E quais as dificuldades que esses alunos apresentavam?

EAA01: A mesma dificuldade de aprendizagem dificuldade de compreender a disciplina ou o medo de se reprovar de reprovar 5 vezes você é jubilado então é muita pressão da faculdade e o aluno acaba se... ficando com medo desesperada(...)

A conjunção “mas” no trecho “eles não tinham o direito porque não tinha o laudo específico para participar dessa monitoria, mas foi gratificante” (EAA01) expressa a diferença de tratamento oferecido ao monitorado devido ao laudo. Apesar de mostrar gratidão, o enunciado traz marcas de oposição a ideia da diferença, pois em seguida informa que seus colegas possuem as mesmas dificuldades em relação aos estudos e aprendizagem.

O sentimento de diferença como desvantagem permanece forte nos discursos sobre a inclusão, ainda que bastante já tenha sido conquistado nas últimas décadas. Um dos motivos pode ser porque as práticas não contribuem muito para transformações reais. O fato justifica que discursos dessa natureza ainda permaneçam nos enunciados de sujeitos em situação de deficiência universitários:

*EAA02: Inclusão pra mim é... bom, quando isso aí vem dos nossos governantes que eles acham que dá certo a gente incluir um deficiente junto com os alunos normais, eles acham que dá certo, **mas na minha opinião nem sempre dão muito certo porque às vezes depende muito do profissional, o profissional não está preparado pra trabalhar aquele monte de alunos e mais os deficientes** incluídos no meio daquele pessoal. E aí a inclusão você tem que ter uma preparação pra você trabalhar com todo... como todos os alunos normais e um, dois, três que seja ali no meio daquela turma inteira vai ter um... **dois diferentes por exemplo tem duas pessoas diferentes**. Essa é a inclusão pra mim, essa é a inclusão escolar que a gente fala né? Que aí se tem que tipo assim, eu dou aula pra você normal e já pro outro eu tenho que ter atenção voltada pra explicar pra ele direitinho os detalhinhos então pra isso eu tenho que ter uma preparação mais voltada pra aquele tipo de atendimento, eu acho que a inclusão era pra ser assim... mas ai eles põe a gente lá numa sala e fica tudo... tudo junto e misturado do mesmo jeito que explica pra um explica pra todos então pra mim, não é inclusão. Eu acho que esse termo de por todo mundo junto e explicar pra todo mundo igual não é inclusão eu acho que tem que ter esclarecimento diferenciado assim pra um aluno e outro.*

A diferença é fortemente marcada no enunciado “aquele monte de alunos e **mais os deficientes**”, “como todos os alunos normais e um, dois, três que seja ali no meio daquela turma inteira vai ter um... dois diferentes, por exemplo tem duas pessoas diferentes” como se o deficiente incluído não fizesse parte da turma e fosse percebido como um “peso” para o professor em sala de aula. O uso da palavra

profissional em substituição ao professor revela um distanciamento do sujeito em relação ao aprendiz e à instituição educacional. No enunciado “*explicar pra ele direitinho os detalhinhos*”, o sujeito se afasta de sua posição social a partir da qual enuncia, quando fala em terceira pessoa (explicar pra ele) e apresenta, através do uso dos diminutivos (direitinhos, detalhinhos), sua memória discursiva que remete ao ensino básico no qual, ali sim, ele reconhecia os sujeitos professores, aqueles que o acompanhavam individualmente, provavelmente por meio do AEE. Até que o sujeito retorna ao presente e expõe a inclusão que ainda exclui “*eu acho que a inclusão era pra ser assim... mas ai eles põe a gente lá numa sala e fica tudo... tudo junto e misturado do mesmo jeito que explica pra um explica pra todos, então pra mim, não é inclusão*”. As representações criadas por esses enunciados mostram um sujeito que se sente a parte da sociedade, como que pré-determinado a estar sempre separado dos demais. Seus discursos são atravessados por memórias discursivas que o levam a visualizar a realidade com percepções daquele que deve ser sempre ajudado e acompanhado, o que dificulta abertura espaço para construção da autonomia para aprendizagem no âmbito universitário. O uso excessivo dos pronomes em terceira pessoa (ele, eles), especialmente no caso do falante EAA02 (abaixo), para tratar sobre os monitores mostra certo distanciamento entre o aluno monitorado, professores e os monitores.

*EAA02: Então é mais fácil o professor falar porque que **eles** acham... porque **ele** acham mais fácil falar pro monitor, pro tutor pra **eles** passarem pra Proace do que **eles** falarem com a gente eu quero assim assim assim... eu acho... o diferencial **deles** com... tipo assim eu acho que **eles** como **eles** não tem muita preparação pra trabalhar com os deficientes **eles** acham mais fácil explicar do jeito **deles** pra aquele que ajuda e passar pra proace do que **eles** falarem “olha eu quero que faz assim assim assim”... (...)*

Esse sentimento de não pertencimento, aliado à dificuldade para encontrar o suporte necessário, faz com que em alguns casos, qualquer ato que se apresente como forma de inclusão seja suficiente e bem avaliado. Nas falas abaixo, retiradas das entrevistas, observo tentativas de queixas, mas rapidamente e forçosamente são seguidas de demonstrações de agradecimento e reconhecimento.

EAA01: Antes pra mim era um tipo um escuro, inclusão pra mim (...) mas eu tive ajuda apoio da coordenação da equipe pedagógica e pude conhecer a inclusão, melhorar meu conhecimento e ampliar mais essa área de inclusão,

então eu gosto de muito dessa área de interagir de incluir as pessoas que apresentam a mesma dificuldade como eu.

EAA01: *Eu tive várias reprovações de disciplina, onde pode me prejudicou, caí de período porque eu não consegui acompanhar meus colegas de sala, tive muitas reprovações de disciplinas, que dificuldades de aprendizagem e concentração e como, após feita essa participação foi gratificante, os monitores me ajudaram muito, foram muito atenciosos, gostam de ajudar o próximo, esforçam-se, não deixam que o aluno desanime em momento nenhum e foi muito gratificante.*

EAA02: *Então... é meio que difícil ainda porque a gente não é obrigado a gostar dos outros e nem aceitar o que o outro passa ou vive na vida. Mas o que eu tenho que reclamar, que **aqui todo mundo já sabe**, que a pessoa é meio perturbada, anda feito louca aí pelos corredores **todo mundo conhece todo mundo vê** então sempre tem um que quer ajudar, de outro curso...*

O enunciado de EAA01 aponta para um desabafo “*Eu tive várias reprovações de disciplina, onde pode me prejudicou*”, retorna a culpa para si próprio (sujeito falante) “*porque eu não consegui acompanhar meus colegas de sala, tive muitas reprovações de disciplinas, que dificuldades de aprendizagem e concentração*” e insere um reconhecimento “*após feita essa participação foi gratificante*”. Nos enunciados em geral, observo um excesso do uso de advérbios de intensidade como forma de agradar: “*os monitores **me ajudaram muito** foram **muito atenciosos***”, “*não deixam que o aluno desanime em **momento nenhum** e foi **muito gratificante***” (EAA01). Avaliando a interação da entrevista, como interlocutora, provooco nos alunos a necessidade de uma avaliação positiva, pois sabem que trabalho no setor que coordena o programa.

O enunciado de EAA02 repete o movimento de iniciar um desabafo, “*Então... é meio que difícil ainda porque a gente não é obrigado a gostar dos outros e nem aceitar o que o outro passa ou vive na vida*”, tenta inserir uma reclamação “*Mas o que eu tenho que reclamar, que **aqui todo mundo já sabe***” e retorna a culpa para si “*que a pessoa é meio perturbada, anda feito louca aí pelos corredores **todo mundo conhece todo mundo vê***”, e não finaliza a reclamação, mas insere as boas ações da comunidade em relação ao falante “*então sempre tem um que quer ajudar, de outro curso...*”. O sujeito silencia sua reclamação, mas a escolha discursiva aponta que “*aqui todo mundo já sabe*”. De forma implícita, o descontentamento está posto.

Segundo os discursos abaixo, retirados das entrevistas, a inclusão tem a função de atender demandas da sociedade, o que pode ser percebido quando a fala

insere a inclusão como responsabilidade e iniciativa dos governos e outra insere a formação acadêmica, a proteção e autonomia como ideias sobre inclusão.

*EAA02: Inclusão pra mim é... bom, quando **isso aí vem dos nossos governantes** que eles acham que dá certo a gente incluir um deficiente junto com os alunos normais*

*EAA03: (...) mas aqui é pensado na pessoa diferente que tem alguma deficiência algum nível abaixo pra não... pra **atingir seu método acadêmico***

*EAA03 (...) eu não acho que a APAE é um tipo de inclusão mesmo sabendo que a APAE é um serviço que **protege e facilita a autonomia**, mas acho que isso não é uma inclusão*

Confirmando as ideias de inclusão observadas nas entrevistas, o mesmo se confirma em respostas dos alunos monitorados nos questionários (abaixo). Nas falas, a inclusão parte sempre de alguém que está de fora, fazendo algo por quem precisa ser incluído.

1. *Inclusão é inserir pessoas com alguma dificuldade em um ambiente que essa possa **se sentir acolhida e consiga desenvolver seu papel perante aquela população***
2. *A inclusão representa um ato de igualdade entre os diferentes indivíduos que habitam determinada sociedade. Assim, **esta ação permite que todos tenham o direito de integrar e participar das várias dimensões de seu ambiente**, sem sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito. **No contexto universitário mais importante a inclusão com as pessoas que apresentam alguma dificuldade, pois é um direito de todo universitário.** Esse programa da monitoria inclusiva foi **muito importante pra minha formação**. Acho um papel muito importante e que deveria divulgar mais sobre esse programa. Pois a maioria dos estudantes desconhece que a monitoria inclusiva principalmente aqueles que precisam de um suporte a mais, seja um acompanhante, entre outros. Eu agradeço muito a vocês que deram todo um suporte e atenção que precisei muito. Durante a minha graduação na faculdade.*
3. *E poder **ser tratado como uma pessoa igual as outras***
4. *E **ser inserido e ser tratado como uma pessoa normal**, mas não esquecendo as nossas dificuldades*
5. ***Ter um apoio a mais na faculdade***

Interessante são os enunciados que dizem sobre “se sentir acolhida” (1); “*ser tratado como uma pessoa igual às outras*”(3); “*ser inserido e ser tratado como uma pessoa normal*” (3), pode-se inferir ser aceito em suas diferenças. Porém, em seguida o sujeito da fala 1 enuncia sobre conseguir desenvolver seu papel “*perante aquela população*”. O uso dos pronomes “essa”, “seu” e “aquela” no trecho (1) mostra um sujeito que se colocou de fora do seu texto, mas que se entrega quando

sugere o acolhimento. O governamentalidade produz discursos levando os sujeitos a condutas que privilegiam o desenvolvimento atitudes para a autogestão e ao contrário, os monitorados, segundo observado nos discursos aqui presentes é a permanência na situação de sujeito a ser protegido, conforme discutido anteriormente, “ajudado”. A crença na ideia de unidade pode ser percebida no uso constante de expressões como “*sem sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito*”(2); “*é um direito de todo universitário*”(2); “*ser tratado como uma pessoa igual as outras*”(3). A proposta da normalização segue influenciando os discursos e o entendimento sobre o direito à diferença é de grande valia na compreensão sobre a inclusão. O trecho 3 também reforça a unidade “*ser inserido e ser tratado como uma pessoa normal*”, porém finaliza com uma contraposição “*mas não esquecendo as nossas dificuldades*”. Os discursos retomam o conceito de inclusão a partir da falta, da dificuldade, apontando sujeitos que assumem uma imagem passiva diante dos discursos que cercam a inclusão.

4.3.2 Imagens do outro enquanto aluno monitorado

Analisarei agora as imagens que o aluno monitorado traz do outro a partir do cenário do PMI. Para nortear esta etapa da análise, será utilizada a pergunta: enquanto aluno monitorado, de que (quem) lhe falo assim? Os trechos das entrevistas destacados abaixo apontam para a descrença relacionada às instituições.

*EAA02: Inclusão pra mim é... bom, quando **isso aí vem dos nossos governantes** que eles acham que dá certo a gente incluir um deficiente junto com os alunos normais, né? Eles acham que dão certo, mas na minha opinião nem sempre dá muito certo porque às vezes depende muito do profissional o profissional não está preparado pra trabalhar aquele monte de alunos e mais os deficientes incluídos no meio daquele pessoal.(...)*

*EAA02: **No básico, eu acho que eles tem mais no... assim, acho que eles tem mais alguém que fala mais pra eles da deficiência do que aqui no superior. Que no superior tem professor que não sabe nem que você é deficiente na sala, eles nem lembra disso. Eles nem sabe como trabalhar com deficiente, mas a culpa não é deles a culpa é do governo que não prepara eles, entendeu?***

EAA03 (...) eu não acho que a APAE é um tipo de inclusão mesmo sabendo que a APAE é um serviço que **protege e facilita a autonomia**, mas acho que isso não é uma inclusão

As instituições são personalizadas como no caso do enunciado EAA02 quando diz “*Eles acham*” fazendo referência aos “*governantes*”; no segundo trecho EAA02 utiliza o pronome “*alguém*”, provavelmente se referindo novamente aos governantes, já que ao final do trecho repete que “*a culpa é do governo que não prepara eles*”. Interessante observar que se inicia uma crítica ao professor do ensino superior, mas logo em seguida a crítica retorna à instituição mais distante do sujeito falante naquele momento: o governo. EAA03 utiliza a instituição que mais se aproxima do modelo tradicional de escola especial para apresentar como exemplo o que não seria inclusão. Outro enunciado de EAA03 diz que “*Inclusão é diferente de segregação, então a inclusão seria algo mais justo (pausa) tendo ainda os preconceitos*”. Existe aqui uma tentativa de articular a inclusão como forma de justiça e uma amostra de incômodo em relação à segregação e ao preconceito. Outros enunciados de EAA03 apontam para o preconceito como: “*esse projeto de você pensar, no outro mas ao mesmo tempo ainda tem esse preconceito devido aos alunos*”.

EAA02: *Inclusão pra mim é... bom, quando isso aí vem dos **nossos governantes que eles acham que dá certo a gente incluir um deficiente junto com os alunos normais**, né. Eles acham que dá certo, mas na minha opinião **nem sempre dá muito certo porque às vezes depende muito do profissional**(...)*

EAA03: (...) *Não deixem de pensar vocês não estão deixando de pensar em mim, vocês estão pensando em mim, se vocês estão pensando em mim é ótimo pra mim, pra quem tá no projeto é importante a gente sentir que a gente está amparado, inclusão pra mim é isso, você unir, **você ser igual sendo diferente**.*

O discurso de normalização está presente nos dois trechos quando enunciam “*eles acham que dá certo a gente incluir um deficiente junto com os alunos normais*” (EAA02) e “*você ser igual sendo diferente*” (EAA03). Ambos se opõem, já que o primeiro apresenta o descrédito em relação à inclusão – “*eles acham que dá certo*” – e o segundo, ainda que denuncie “*ainda tem esse preconceito devido aos alunos*”, aponta um posicionamento positivo em relação à inclusão. Entretanto, ambos enunciados apontam para o discurso de normalização dos corpos, ou seja, a

inclusão como forma de manutenção do *status quo*, no qual se desconsidera a diferença e todos que estão em “desvantagem” em relação à norma devem ser modelados para alcançar seu modelo geral.

No trecho abaixo, o aluno monitorado aborda sobre sua experiência no PMI.

*EAA02: (...) Assim, **não é colar a prova**, ele me ajudar, por exemplo, esclarecer às vezes, alguma coisa que fica enrolada na minha cabeça, **mas** eu acho assim legal que eu já acostumei com... agora já tô bem acostumada com eles, que eu sei que ele vão ali ajudar, ajudar... **não é passar na frente. Não é adiantar nada**, você estuda e eles te ajudam ali a fazer a prova, o trabalho, o que for preciso de fazer eles ajudam a esclarecer alguma coisinha... entendeu?(...)*

Chama a atenção o uso da palavra **não** em três enunciados que apontam para formas de burlar avaliações: “*não é colar a prova*”, “*não é passar na frente*”, “*Não é adiantar nada*”. De forma inconsciente, o sujeito desse enunciado aponta a imagem inicial que tinha do monitor inclusivo, daquele que poderia facilitar sua permanência no curso. Mostra que entendeu a função do monitor quando diz: “*mas eu acho assim legal que eu já acostumei com... agora já tô bem acostumada com eles, que eu sei que ele vão ali ajudar, ajudar... não é passar na frente*”.

A referência à comunidade acadêmica foi muitas vezes citada em uma tentativa de trazer informações, mas constantemente seguida de avaliação positiva.

*EAA01: **Antes para mim era um tipo um escuro**, inclusão pra mim eu sabia o que era, mas não sabia onde procurar como fazer para mim interagir (...) **mas eu tive ajuda apoio da coordenação da equipe pedagógica e pude conhecer a inclusão melhorar meu conhecimento e ampliar mais essa área de inclusão**(...)*

*EAA01: Eu **procurei ajuda perante uma professora da TO** mesmo e ela dispôs uma procura da Proace pelo acompanhamento pedagógico para eu participar da monitoria inclusiva, eu tive várias reprovações de disciplina onde pode me prejudicar cai de período porque eu não consegui acompanhar meus colegas de sala tive muitas reprovações das disciplinas que dificuldades de aprendizagem e concentração e como **após feita essa participação foi gratificante os monitores me ajudaram muito foram muito atenciosos gostam de ajudar o próximo** esforçam.*

*EAA02: (...) **Aí depois que chegou aqui um para ajudar o outro** só tive acho que uma ou duas só que... assim que elas eram... **parece que assim não estavam muito bem preparada, mas assim eles fazem por onde ajudar a gente eles tem vontade que você aprenda que você saiba ou***

entende as coisas da mesma forma que eles o pessoal da monitoria não tem problema não, você entendeu?

EAA02: Ou então eu paro naquele corredor que eu não sei o número da sala espero alguém e pergunto todo mundo ajuda, eu não tenho que reclamar não... porque as pessoas também, num tá preparada pra... com deficiente 24 horas atrás de você, né?

Os enunciados EAA01 mostram um sujeito que demorou a adaptar-se à instituição em “*eu não consegui acompanhar meus colegas de sala tive muitas reprovações da disciplinas*”, fato que mostra um aluno ainda dependente da estrutura do ensino básico, na qual a maioria da turma segue junta até a conclusão de ciclos. EAA02 denuncia a mesma dependência quando faz referência à sua chegada no ensino superior “*depois que chegou aqui*” e estranhou a troca de acompanhamento dos professores pelos monitores. São estranhamentos comuns aos estudantes ingressantes e que podem justificar as tais dificuldades tão ressaltadas nos discursos analisados. A ênfase na dificuldade em relação aos estudantes monitorados justifica-se pela crença de que todos os sujeitos em situação de deficiência possuem dificuldades de aprendizagem, produto do senso comum que os próprios acreditam e reproduzem discursivamente. Dessa forma, a imagem sobre o outro, na maioria dos enunciados, será predominante sobre si próprio, como sujeito monitorado. Se a ajuda foi uma constante até aqui, aponto na terceira coluna do quadro abaixo as transformações sugeridas nos discursos, após a intervenção do outro:

Quadro 5 – Estrutura enunciado aluno atendido

Introdução	Intermédio	Solução
EAA01: Antes para mim era um tipo um escuro (...) eu tive várias reprovações de disciplina onde pode me prejudicar cai de período porque eu não consegui acompanhar meus colegas de sala tive muitas reprovações das disciplinas que dificuldades de aprendizagem e concentração	<u>mas</u> eu tive ajuda apoio da coordenação da equipe pedagógica	e <u>pude conhecer a inclusão melhorar meu conhecimento e ampliar mais</u> essa área de inclusão(...)
EAA01: procurei ajuda perante uma professora, ela dispôs uma procura da Proace pelo acompanhamento pedagógico para eu participar da monitoria inclusiva,	<u>após feita essa participação</u>	foi gratificante os monitores <u>me ajudaram muito foram muito atenciosos gostam de ajudar o próximo</u> esforçam.
EAA02: Ai depois que chegou aqui um para ajudar o outro só tive acho que uma ou duas só que... assim	<u>mas</u> assim	eles fazem por onde ajudar a gente <u>eles tem vontade que você aprenda que você saiba ou</u>

que elas eram... parece que assim não estavam muito bem preparada		<u>entende as coisas da mesma forma que eles</u> o pessoal da monitoria não tem problema não, você entendeu?
EAA02: Ou então eu paro naquele corredor que eu não sei o número da sala espero alguém	<u>e pergunto</u>	<u>todo mundo ajuda</u> eu não tenho que reclamar não... porque as pessoas também, num tá preparada pra... com deficiente 24 horas atrás de você, né?

Fonte: da autora

Conforme Orlandi (2013, p. 70), “o sujeito se subjetiva de maneiras diferentes ao longo de um texto”. Se a intenção inicial é apresentar um problema, diante do interlocutor e do contexto da conversação, o sujeito é perpassado pelas memórias discursivas que constroem discursos e sentidos os quais o próprio não tem consciência, mas acredita que tem. As colunas do meio tentam representar esse momento em que o sujeito tenta o controle da consciência. O uso de conjunções tenta um encontro entre as orações, como se uma fosse complementar a outra. Estruturalmente, sim, mas na análise, observamos que as “soluções” para os problemas da primeira oração não se sustentam. Na primeira linha, a solução “*pude conhecer a inclusão melhorar meu conhecimento e ampliar mais essa área de inclusão*” (EAA01) não diz muito sobre uma real contribuição. A justificativa é bastante ampla, assim como a avaliação aos monitores inclusivos apresentadas nas linhas 3 e 4 “*foi gratificante os monitores me ajudaram muito foram muito atenciosos gostam de ajudar o próximo esforçam*” (EAA01) e “*eles fazem por onde ajudar a gente, eles tem vontade que você aprenda que você saiba ou entende as coisas da mesma forma que eles o pessoal da monitoria não tem problema não, você entendeu?*” (EAA02). Mais uma vez o outro é representado como aquele que ajuda, mas a função deste foi cumprida? Qual seria demanda real do monitorado em relação a esses atores? O enunciado “*eles tem vontade que você aprenda que você saiba ou entende as coisas da mesma forma que eles*” (EAA02) coloca o outro em uma posição superior crendo que o saber e o entender de uma forma diferente seja uma desvantagem.

Parece muito mais fácil enunciar a partir do outro, haja vista o constante uso de marcas linguísticas que distanciam o sujeito da situação, conforme já analisado. Alguns dos enunciados trazem casos de outros alunos da universidade em situação de deficiência:

EAA02: Porque aqui tem deficiente aqui que eles nem andam que as pessoas nem sabem que ele é deficiente, agora eu não tenho outra opção eu tenho que andar, nem que eu trombem com um, caio ali, levanto outro ajuda e eu vou indo, que eu tenho que ir mesmo...

EAA03: Eu acho que deveria melhorar ainda, é... eu tive uma experiência com um...deficiente visual que tava no meu curso e não tinha muita tinha os aparelho de leitura do livro, etc e tal, mas parece que ficou um vácuo ainda ali de orientação não sei também se foi por parte dele também, às vezes, lógico que tem outros aqui que eu conheço que tá seguindo seu curso ta sendo acompanhada mas acho que precisa mais ainda eu não veja também tantos não sei se é porque eu não tenho contato, eu não vejo tanto tantos, por exemplo, cadeirante eu conheço uma menina so.. somente eu sei dessa menina que tem baixa visão é... acho que não sei se a questão do espaço, às vezes eu vejo muita confusão desse placar de libras que infelizmente a universidade ou universitários fazem sacanagem começa daí, né, cadê a educação dos universitários se eles fazem essa sacanagem que pausa quem que que condição que a gente vai ter aqui dentro que a gente produzindo e pra sociedade? Quais são os profissionais que vão sair daqui? Eu acho, por exemplo, que deveria ter todos os cursos, acho que nem só a faculdade, mas desde a escola ter um aprendizado sobre isso, por exemplo, também libras ser uma matéria não optativa, mas fixa obrigatória na grade às vezes uns fóruns uns simpósios uns .. da área explicando apresentando, acho que por aí e que orientando e divulgando...

Muitas expressões apontam para incertezas “nem andam”, “nem sabem”; “mas parece que”, “não sei também”, “mas acho que precisa mais ainda”, “não sei se”, “acho que não sei se”, “às vezes” o que pode indicar insegurança ou desconhecimento para nomear as práticas que o sujeito visualiza.

Esse modo de enunciar sobre a inclusão, apontando para o outro, facilita ao sujeito da enunciação problematizar o tema. Quando o sujeito volta para si, o posicionar-se fica mais difícil, por isso busca justificativas para retirá-lo da situação. Quando vê, percebe-se uma tomada de posição e a partir dali o sujeito tentar articular, ainda que de forma insegura, fatos vistos “*um... deficiente visual que tava no meu curso*”, “*parece que ficou um vácuo ainda ali de orientação não sei também*”, “*tem outros aqui que eu conheço que tá seguindo seu curso ta sendo acompanhada, mas acho que precisa mais ainda*” com memórias que o remetem aos contextos do tema discutido “*que condição que a gente vai ter aqui dentro que a gente produzindo e pra sociedade? Quais são os profissionais que vão sair daqui?*”, “*deveria ter todos os cursos, acho que nem só a faculdade, mas desde a escola ter um aprendizado sobre isso*”, “*libras ser uma matéria não optativa, mas fixa obrigatória*”, “*às vezes uns*

fóruns uns simpósios uns... da área explicando apresentando, acho que por aí e que orientando e divulgando". Falar a partir da percepção que tem de si próprio parece difícil para o aluno monitorado. Então o discurso passa a basear-se no que vê em outros alunos e se utiliza de exemplos mais populares no âmbito da inclusão, acionando temas como ensino de LIBRAS, formação de profissionais e a promoção de eventos sobre inclusão.

4.3.3 Discursos sobre a inclusão no ambiente universitário

O caminho analítico até aqui trata do uso constante da palavra dificuldade para referir-se às práticas que envolvem o PMI. Percebe-se uma pista de prática discursiva construída historicamente e que, sem perceber, repete-se nos discursos e colabora para reforçar práticas que conformam rotinas. As imagens construídas no PMI sobre a inclusão estão pautadas na orientação e aprendizagem do aluno monitorado, mas conforme as análises, pouco se observam nos discursos sobre a concretização dessa realidade. Estabelecem-se relações de poder, onde o monitor está em posição superior ao aluno monitorado, e este, conforme os discursos analisados justificam possíveis dificuldades de aprendizagem à sua condição de sujeito em situação de deficiência. A insistência em considerar o foco na aprendizagem dos incluídos desvia de discussões que nos levariam antes a refletir sobre os mecanismos que promovem a exclusão no ambiente universitário.

EAA02: *Os governos precisavam preparar melhor todos os profissionais da área da educação, lá do CEMEI até no superior... até no superior porque? Veja bem: lá na escola lá no terceiro ano no fundamental 2 eles escutam falar, tem sala de AEE, tem essa separação "ah, tem dois deficientes autismo tem cego tem isso tem isso..." então quase todo os dias eles estão lidando, todos os dias eles estão lidando com aquilo. E aqui a gente é mais difícil, aqui chega, assim, o pessoal chega todo mundo e você tem que ficar no começo tem que ficar batendo **naquela tecla** que você é deficiente, o que você precisa como que vai fazer pra ajudar*

Entrevistador: *Você se sente incluída a partir das ações propostas pela universidade?*

EAA02: *(silêncio breve) Hum... ah, eu num vejo t... assim **tem coisa que eles deixam a gente por fora**, mas assim, eu procuro me inteirar, estar sabendo olhar atrás das coisas as informações... às vezes eu acabo ficando, né, se eu não estou me sentindo, eu acabo ficando incluída ali porque eu vou atrás das coisas. Se o deficiente não andar atrás dos objetivos deles, nos seus interesses eles não conseguem muita coisa também não. Porque é muito*

difícil...porque as pessoas aqui eles vem dão aula e vão embora, ensina e vai embora.

Aparece nas enunciações sobre o vivido e esperado no ensino superior. O acolhimento de muitos desses alunos nos anos iniciais poderia minimizar muitos dos enganos que persistem nos discursos sobre a inclusão. O ensino médio já poderia levantar essas discussões em conjunto com a universidade. O uso do pronome demonstrativo “naquela” aponta para um olhar novamente, ou seja, retoma a memória de alguém que precisa estar sempre comprovando sua deficiência, destacando sua diferença para que seja atendido em seus direitos. O sujeito tenta adaptar-se à universidade e o não atendimento às suas demandas são suprimidos “*tem coisa que eles deixam a gente por fora*” (EAA02) e “*se o deficiente não andar atrás dos objetivos deles, nos seus interesses eles não conseguem muita coisa também não*” (EAA02). Se o aluno está incluído, mas não se sente incluído, este sujeito está sendo apenas objeto da inclusão e não sujeito dela.

Confirma-se nos discursos do sujeito monitorado o monitor inclusivo atuando como ponte entre o aluno monitorado e o professor. Esse tipo de contexto reforça no monitorado o sentimento de não pertença, impedindo a construção de uma autonomia que será importante para a produção de conhecimentos que partem de realidades diferentes daquelas predominantes. A lógica neoliberal trabalha nesse sentido, afinal o sujeito para torna-se livre precisa ser moldado conforme interesses do mercado. Pensar a diferença deve implicar sair desses lugares preestabelecidos e dar espaço para que as possibilidades se manifestem.

Com base nos resultados obtidos através dos tópicos anteriores e leituras realizadas busco aqui atentar para três pontos importantes para discussões na universidade: interação dos monitorados com comunidade acadêmica; aprendizado, não apenas conteúdo, abrir espaço para outras possibilidades; e por último, valorizar a história pessoal aliada a mais possibilidades, contrariando o ponto de partida falta, dificuldade.

4.4 O JOGO DE IMAGEM NO DISCURSO DO SUJEITO MONITOR INCLUSIVO

4.4.1 Imagens de si enquanto monitor inclusivo

Os discursos sobre a inclusão, a partir das falas dos monitores inclusivos, apontam de forma diferente dos monitorados o olhar sobre o tema. Aqui, a maioria dos enunciados tem estrutura linguística de primeira pessoa e o sujeito se apresenta no discurso de forma mais atuante.

EMI01: *Pra mim, inclusão é uma forma de **enxergar todos iguais**... é... a partir do momento que **todo mundo tem direitos**, né... inclusão se torna fundamental, porque nesse caso da monitoria a gente trabalhou com pessoas especiais que tem certa demanda então a inclusão é facilitar é inserir é criar meios de que elas possam conviver possam realizar atividades(...)*

EMI02: *Por inclusão... acho que no âmbito da palavra... aqui nesse contexto... inclusão seria **iguais oportunidades a todos, mesmas condições a todos**.*

EMI03: *Pra mim, a inclusão é você conseguir colocar a pessoa aquele meio, mas, sem **nenhum tipo de diferença**, é você **permitir que ela fique ali, mas sem** ela... causar pra ela pra **que ela perceba que ela está sendo tratada diferente**, é a equidade, não a.... diferente de igualdade.*

O ideal de unidade observado nos discursos dos monitorados repete-se aqui “enxergar todos iguais” (EMI01), “todo mundo tem direitos” (EMI01), “iguais oportunidades a todos, mesmas condições a todos” (EMI02), “nenhum tipo de diferença” (EMI03). As expressões “todos”, “a todos” e “todo mundo” marcam a generalização, o que não contribui para conceituar a inclusão, entendendo que a Constituição garante direitos e deveres a todos os cidadãos, tendo em mente que o acesso aos direitos sociais não é tão simples quanto parece. Essa generalização sugerida nos discursos remete a Candau (2008, p.46) quando diz que “a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.” O foco na igualdade, previsto a partir da universalização dos direitos humanos em 1948, está se deslocando para a diferença. Há que se articular igualdade e diferença, sem negar um e outro.

Ao mesmo tempo, EMI03 enuncia “é você permitir que ela fique ali”, marcando linguisticamente a diferença de forma distanciada quando utiliza o marcador “ali”, para sinalizar o lugar que a pessoa “é permitida” a ficar. O sujeito EMI01 se vê como agente inclusivo, pois “trabalhou com pessoas especiais” e apresenta por meio da fala que “*inclusão é facilitar, é inserir, é criar meios de que elas possam conviver possam realizar atividades*”. Os discursos apontam para interlocutores que se representam em nível superior ao monitorado, pois percebem a

inclusão pela lente da diferença como desvantagem. Ao tentar igualar discursivamente os monitorados para que possam ocupar os espaços sociais junto aos ditos normais, os sujeitos denunciam uma visão ainda excludente que rondam os discursos sobre inclusão no ensino superior. As possíveis contribuições de suas atuações no PMI seguem nos trechos abaixo, originadas de entrevistas:

EMI02: (...) a nossa relação foi boa **acho que ele conseguiu aprender alguma coisa comigo** apesar de **não ter conseguido** ser aprovado ali, naquele período...(…)

EMI03: (...) teve um resultado bom, **eu conseguia perceber a pessoa aprendendo, às vezes a pessoa continuava a dificuldade**, teve até uma das meninas que eu fui monitora que **ela não conseguiu** ser aprovada, na época, mas eu percebi assim que mesmo que ela não tivesse sido aprovada, eh... **ela conseguiu aprender um pouco mais e eu consegui ajudar** e isso pra mim, foi gratificante. (...)

EMI03: (...) e aí **eu consegui melhorar isso** e no final **ela conseguia me acompanhar**, sabe, mesmo que **ela não tenha conseguido** recuperar nota, **eu consegui ajudar**. E aí acho que foi o... eu gostei bastante... de ser monitora.(…)

Contrário aos enunciados dos monitorados, aqui os sujeitos apresentam a crença de que houve aprendizado nas atividades do PMI. Na tentativa de comprovar eficiência, repete-se o verbo “conseguir” constantemente e, com isso, tem origem o esforço de ambas as partes para alcançar um resultado, no caso, a aprovação do monitorado ou justificar a reprovação. O monitor se depara com o aluno monitorado sem haver sido preparado para a situação e percebe-se perdido no processo. Dizer que conseguiu algo significa justificar sua presença nesse espaço em que foi inserido.

Foi discutida no tópico anterior a questão do verbo “ver” nos discursos dos monitorados. Lá, foi observado que discursos que tinham outras pessoas como tema conseguiam apresentar um sujeito mais atuante no discurso. Aqui, observo o mesmo na maioria dos enunciados. O verbo “ver” é constante nos discursos.

EMI01: **Eu já tinha essa visão, né, da necessidade do quanto é importante por conta do meu curso, né? Então a gente trabalha, estuda, aprende tudo ao redor dessa questão da inclusão.** Mas depois que eu participei da monitoria eu percebi que não é tão fácil assim. Que... é igual eu falei, as vezes a gente cobra a inclusão, mas tem as questões que vem junto que não são tão fáceis.(…)

EMI01: (...) Então... mas é uma experiência legal pra mim, que **eu consigo ver** o que acontece realmente, então... tem os dois lados. É isso.

EMI02: (...) E... acho que é isso né, **minha visão** foi essa porém eu pude acompanhar na prática, **pude ver de perto**, as dificuldades... como que é, como a pessoa se sente por... sendo portadora de uma necessidade especial...

EMI02: (...) Então **eu vejo**, não sei se é um pouco... acho que nunca é só a responsabilidade é só da organização, acho que vai de cada indivíduo que tá ali presente na sociedade também. **Essa é minha visão**. Então eu acho que falta um pouco essa inclusão. (...)

A insegurança percebida nos discursos anteriores que focavam no “conseguir” alcançar os resultados é substituída aqui por discursos no qual o sujeito se coloca de fora da situação e diz “ver” a situação. Ainda que de forma distorcida, discursivamente, o monitor inclusivo apresenta-se mais à vontade para opinar sobre o tema, ao contrário do percebido nos discursos do aluno monitorado. Destaco abaixo dois enunciados retirados dos relatórios que tratam sobre opiniões dos monitores sobre o PMI:

RM5: (...) para tirar dúvidas, para incentivar o estudo, **melhorar o foco e aprender a se relacionar**

RM6: (...) pois pode ser que a monitoria ajude o aluno a passar em determinada matéria, porém não é suficiente para uma **mudança na qualidade do estudo** daquele aluno, muitos **estudam de forma errada** o que **não é eficaz**.

As imagens visualizadas em RM5 e RM6 representam o monitor inclusivo que assume funções além da orientação para aprendizagem. RM6 alerta para os limites do PMI, partindo do ponto em que o aluno deve ser responsável pelo seu processo de aprendizagem e não apoiar apenas no monitor. Esses trechos foram retirados dos relatórios e apresentam um formato diferente das entrevistas que são mais fluidas e apresentam mais informações analisáveis de forma discursiva.

As escolhas discursivas “*melhorar o foco*”, “*aprender a se relacionar*”, “*mudança na qualidade do estudo*”, “*estudam de forma errada o que não é eficaz*” apontam características que precisam ser desenvolvidas pelos alunos monitorados. Os monitores inclusivos, segundo análise realizada nos primeiros tópicos deste capítulo, são subjetivados para atendimento das necessidades do mercado de trabalho na lógica neoliberal. Aqui, eles visualizam sua função para a produção das mesmas características nos alunos monitorados.

Confirmando o perfil do monitor inclusivo, os discursos que rondam as representações dos monitores sobre si mesmos são confirmados nos enunciados abaixo.

EMI02: Bom... meus motivos? Acho que primeiro eu tenho por filosofia de vida por questão religiosa até por esse negócio de ajudar o próximo.(...)

EMI03: Eu entrei na monitoria inclusiva, desde a primeira vez por achar uma proposta interessante pra... de poder ajudar as pessoas, né, de poder estar ajudando um aluno em específico (...)

Esse discurso de ajuda foi bastante discutido nos tópicos anteriores e aqui está exemplificado para afirmar a imagem que o monitor inclusivo faz de si mesmo, como aquele que “ajuda o próximo” (EMI02). Esse sentido é historicizado. O ajudar e o facilitar ainda são sentidos fortemente impregnados nos discursos sobre a inclusão. O discurso religioso e o caritativo são recorrentes dentro da formação discursiva sobre a inclusão, o que produz os efeitos de sentido sobre incapacidade como realidade da inclusão.

Contrariando o discurso que vê o monitorado como aquele que tem dificuldade para aprender, EMI01 se insere no discurso e apresenta-se:

EMI01: Então não acho que é simplesmente jogar um aluno ali e falar pro professor “dê conta”, sabe, acho que tem que vir um preparo de todo mundo... de nessa questão do aprendizado porque querendo ou não. Desmotiva, sabe? **Eu vejo assim.** Acho que às vezes até a gente se sente desmotivado às vezes diante de algumas reações de professores ou mesmo da turma. Então a gente... já é mais difícil, então vem alguém que fica te desmotivando... ou situações que você se sente excluído ou que você não se sente respeitado te desmotiva mais ainda. Então eu acho que tinha que ter um preparo pra isso, pra essa motivação não ser cada vez maior.

***EMI01: (...)** Então eu acho que é um conjunto e dentro desse conjunto vai acontecendo várias coisas que eu, no meu olhar, tem a questão de motivar ou desmotivar. Aí depende da situação, sabe? Então é muita coisa junta. Mas é **o que eu consegui ver com essa experiência.** (...)*

O sujeito insere-se no discurso denunciando questões que qualquer aluno enfrenta, não necessariamente apenas o sujeito em situação de deficiência, como é quase sempre esperado. Dificuldades com “**reações de professores ou mesmo da turma**” fazem parte da vida de qualquer estudante. Neste discurso, o sujeito coloca-se presente: “a gente”. Apesar disso, a expressão “a gente” não tem a mesma força

do pronome “eu”. Ele se inclui, mas repetindo o processo do aluno monitorado, ele se apaga. O sujeito não enuncia a partir de uma terceira pessoa como forma de se ocultar e ao mesmo tempo se inclui de forma indireta, tendo em vista seu papel social monitor inclusivo. A função estudante de graduação perpassa seu discurso e denuncia uma dificuldade, que enquanto monitor inclusivo lança ao aluno monitorado. Interessante trazer o enunciado de um aluno monitorado que propõe uma importante reflexão sobre incluir e ser incluído:

*EAA01: (...) eu gosto de muito dessa área de interagir, de **incluir as pessoas que apresentam a mesma dificuldade como eu.***

Após análise sobre dificuldades e tentativa de levantar possibilidades, considero importante que as universidades comecem a refletir mais sobre o que seja incluir. Aquele que foi incluído também inclui. Trata-se de uma via de mão dupla, na qual se percebe que a inclusão precisa ser pensada a partir da possibilidade de cada um. Conforme Anjos (2012), as trajetórias de formação poderiam ser analisadas no diálogo da universidade com saberes produzidos nas escolas, movimentos sociais e família, entendendo formação como processo intransitivo, entendendo a formação como um mar de possibilidades.

As relações de poder se vêm estabelecidas por meio da linguagem. Enquanto o aluno monitorado se distancia do discurso ao enunciar sobre deficiência, o aluno monitor coloca-se, muitas vezes, em primeira pessoa, representando altivez por suas variadas ações dentro do programa. Este se apresenta em posição de destaque na relação monitor/monitorado. Os discursos dos monitores inclusivos também apontam para dificuldades que se aplicam à maioria dos estudantes, o que mostra a importância de pensar a inclusão além do enquadramento de alunos com deficiência.

4.4.2 Imagens do outro enquanto aluno monitor inclusivo

Vendo em si, a imagem de sujeitos que contribuem para a inclusão dos alunos monitorados, resta-nos agora analisar quais as imagens os sujeitos monitores inclusivos fazem do outro.

EMI01: (...) **Tratar como igual**, não tirar os direitos de alguém porque ela é diferente porque ela é especial e... dentro da inclusão também eu acredito que tem, né... **não só isso de aí tem que inserir a pessoa mas jogar ela dentro de uma universidade** e falar beleza ela pode fazer isso porque já tá aqui dentro da universidade já é inclusão... não é isso, né? É criar meios também **pra que ela possa facilitar né, pra ela pra que ela possa conseguir realizar suas atividades assim como qualquer outra pessoa.** (...)

EMI03: Eu passei a perceber que realmente as pessoas **precisam mesmo de ter uma atenção mais especial, a pessoa realmente tem uma dificuldade e só aquilo que a maioria consegue usar pra suprir necessidade, para algumas pessoas não é... eeh... suficiente.** E aí ela realmente precisa disso e realmente a faculdade tem que dar isso porque é um direito dela também ter, eeh... **conseguir modos de alcançar a turma, bom de certo modo assim.**

Os enunciados "tratar como igual" (EMI01), "conseguir realizar suas atividades assim como qualquer outra pessoa" (EMI01) e "conseguir modos de alcançar a turma" (EMI03) mostram discursos que trazem a imagem do sujeito que precisa ser moldado conforme necessidades da sociedade, como se apenas estes fossem. O enunciado acima aponta regularidades observadas até aqui que remetem para o sujeito em situação de deficiência como alguém de forma predeterminada, não capaz de realizar suas atividades como os ditos normais, tendo como critério o padrão. Ao mesmo tempo, observo nas análises anteriores os alunos monitores inclusivos denunciando dificuldades próprias de seu percurso acadêmico, sentindo-se desmotivados por motivos institucionais. Ainda assim, permanecem fortemente nos discursos enunciados que sugerem o facilitar e o ajudar as pessoas por motivo da deficiência. As práticas discursivas que rondam a inclusão predominam sobre a capacidade de pensar sobre o que é literalmente visto.

EMI02: (...) no geral, acho que foi bom pro XXX, foi bom pra mim... o XXX é uma pessoa também, **ele dispensa monitor.** Assim, ele precisa mais de alguém pra estar orientando ele, pra dar força pra ele do que ensinar conteúdo mesmo pra ele. Mas se falar oh, XXX estuda isso aqui **devagarzinho**, você consegue. **Ele é brilhante.** Tanto é que ele foi fazer a disciplina **pela segunda vez ele frequentou a aula ele fechou com a média, uma das mais altas que já teve. Uma das disciplinas que tem maior reprovação lá no nosso curso.**

EMI02: (...) O caso do XXX. **Eu vejo assim**, pouca gente sabe do **problema dele**, compreende e ele acaba ficando muito pouco incluso. **Mesmo ele sendo brilhante, um cara muito excluído.** Ele tá um pouco por fora do que se passa na UFTM, eu, por exemplo, quem explicou pra ele o que era

empresa Junior, o centro acadêmico, que existiam atividades extra sala de aula, que seriam ótimas pro desenvolvimento pessoal e profissional dele. **Então eu vejo**, não sei se é um pouco... acho que nunca é só a responsabilidade é só da organização, acho que vai de cada indivíduo que ta ali presente na sociedade também. **Essa é minha visão**. Então eu acho que falta um pouco essa inclusão.

EMI03: Perceber que eles na primeira aula eles tinha... primeira que a gente se encontrou **ela tinha dúvidas muito básicas que as vezes realmente ela não ia conseguir entender aquela disciplina porque ela não tinha entendido coisa assim que as vezes eu tinha visto no ensino médio** e as vezes por um déficit... de escola, tudo... e ai **eu consegui melhorar isso e no final ela conseguia me acompanhar (...)**

EMI02 deixa entrever um sujeito que compreendeu que a monitoria para o aluno monitorado atendia outras necessidades que não exatamente a aprendizagem. Ainda assim, os dizeres “*ele dispensa monitor*”, “*Ele é brilhante*” são contraditos pelo “*estuda isso aqui devagarzinho, você consegue*”. Parece existir a necessidade de comprovar a necessidade, ainda que se veja o óbvio: “**Eu vejo assim**, pouca gente sabe do **problema dele**, compreende e ele acaba ficando muito pouco incluso. **Mesmo ele sendo brilhante, um cara muito excluído.**”. Inclusão aqui assume o sentido de interação. A diferença aqui está caracterizada como problema. Se o sujeito não é igual aos outros, há um problema. Daí a interação ser uma questão crucial no processo de inclusão.

O enunciado EMI03 mostra uma percepção sobre a origem da “dificuldade” do aluno monitorado, apontando a formação no ensino básico anterior como causa e não déficit cognitivo. Em seguida, no enunciando “*eu consegui melhorar isso e no final ela conseguia me acompanhar*”, o monitor inclusivo atribui a si mesmo o sucesso do estudante. O enunciado aponta o locutor como padrão a ser alcançado, já que *antes* “*ela não tinha entendido coisa assim que às vezes eu tinha visto no ensino médio*” e agora o monitorado “*conseguia acompanhar*” o monitor. Mais uma vez, as relações de poder estão bastante demarcadas, permanecendo o monitor em posição superior.

4.4.3 Discursos sobre a inclusão no ambiente universitário

Ocupando espaços vazios, inicialmente sentidos por mim no silêncio dos alunos monitorados e depois nos discursos que falavam sobre possíveis

dificuldades, percebo agora que a dificuldade se mostra pulverizada por todo o processo. Os discursos do monitor inclusivo trazem um pouco mais de elementos sobre a questão da orientação e aprendizagem, afinal estes estavam entre o professor e o aluno monitorado. São relatos que partem dos monitores, algumas vezes mais como justificativa para sua atuação do que propriamente contribuição real para a aprendizagem, conforme observado nos discursos dos monitorados.

As passagens abaixo revelam algumas imagens que complementam a compreensão sobre a inclusão no ensino superior:

*EMI01: É o que eu acho que já falei. Acho assim, que... **falta muito, de... muita gente**. Assim, acho que **ali dentro**, é um núcleo fazendo acontecer, claro que não vou generalizar, tem pessoas, várias pessoas que... né? (...)*

*EMI01: (...) É acho que é essa a palavra... **precisa de um preparo**...acho que todo mundo tem que tá preparado pra tá facilitando essa inclusão, tá ajudando pra tá trabalhando nisso. Não adianta ter cinco pessoas ajudando e uma atrapalhando que **vai dificultar de toda forma**, mesmo que tenha cinco contra um.(...)*

*EMI01: (...) Assim, eu acho difícil falar, eu tô falando por mim, né, mas eu não sei como que funciona de restante, mas da minha experiência. É... eu achei que foi, que **falta um diálogo que falta um preparo que falta uma comunicação**. Que **falta** tipo assim, eu sei que pra Proace é uma coisa totalmente importante. Mas talvez pra algum professor que esteja ali, pra coordenação do curso ou pros outros alunos dentro da sala não enxerguem da forma como a Proace enxerga. Então às vezes **eu vi ali** que a Proace estava fazendo um trabalho, assim, com o máximo que podia, mas aí pela falta de compreensão do restante, dificultava o trabalho... tava dificultando o trabalho da Proace por não ter ... sabe **eu acho que faltou, falta um contato de todo mundo**... do... até mesmo do aluno atendido. Acho que falta, assim que, todo mundo se compreenda que todo mundo tenha o mesmo objetivo. (...)*

A ideia de falta, percebida nos discursos anteriores, aqui está expressa também na dificuldade. A comunicação, o diálogo entre as partes não se estabelecem, o que reflete na dificuldade do monitor inclusivo em atuar entre esses espaços que não se comunicam. A dificuldade se pulverizou “Acho assim, que... **falta muito, de... muita gente**.”, de forma que o enunciado reflete a descrença que justifica que a maioria dos alunos não seja monitores por mais de uma vez.

Espera-se da universidade o provimento de assessoria e acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos em ações inclusivas na educação básica, segundo Declaração de Salamanca (1994). Porém, a partir do momento em que a necessidade de incluir é realidade também para o ensino superior, a necessidade de

superar a distancia entre educação básica e superior deve ser considerada (ANJOS, 2012). A experiência dos profissionais do ensino básico que formaram sujeitos em situação de deficiência e chegaram à universidade precisa ser considerada para que se promova um trânsito colaborativo entre ensino básico e superior. A falta, a dificuldade de diálogo observada nos discursos é fruto da pouca habilidade da universidade em lidar com a relação aprendizagem e inclusão.

Na visão do monitor inclusivo, o aluno monitorado é aquele que precisa ser reconhecido como aquele que tem dificuldade para que sua função seja justificada. O fato de apresentarem muitos indícios de visão aponta para a realidade que os cerca e provoca-os para o olhar mais atentamente para a questão a partir da participação no PMI. Isso não significa que se tornaram sujeitos mais inclusivos, mas, como dito, mais atentos. Discussões mais críticas sobre o tema seriam importantes para deslocar discursos limitantes.

4.5 Discursos, sujeitos e a inclusão no ambiente universitário

Proponho aqui neste tópico retomar as perguntas que iniciaram esta pesquisa e buscar através das análises realizadas as respostas possíveis: quais sentidos constituem os discursos dos alunos participantes do programa de monitoria inclusiva sobre o processo de inclusão na universidade? Como o aluno monitor inclusivo se vê neste papel? E o aluno monitorado, sente-se incluído a partir do atendimento ofertado?

Os discursos de diferença como estigma apresentam-se aqui representados na forma de relações de poder entre os sujeitos monitores inclusivos, como aqueles que detêm o conhecimento do conteúdo e sentem-se autorizados a falar sobre inclusão, e os sujeitos monitorados, aqueles previstos como alunos que apresentam dificuldades e não se mostram seguros para falar sobre inclusão. Os sentidos constituídos até aqui me apontam para a manutenção do *status quo*, em um espaço no qual as práticas de inclusão são propostas como forma de cumprimento legal, “faltando” como apontado nos discursos dos estudantes, diálogo e comunicação entre as diversas instâncias da universidade para que a práticas sejam efetivamente inclusivas. Segundo Veiga-Neto (2000, p. 188-189), numa perspectiva foucaultiana, as instituições escolares modernas estão intimamente ligadas com a “manutenção das suas práticas e dos valores que a justificam e a sustentam”, ou seja, com a

perpetuação de valores e práticas que garantem a fabricação do “sujeito ideal do neoliberalismo”. Esse sujeito é aquele que possui capacidade de competir de forma livre e faz-se competente para competir melhor por meio de suas escolhas e aquisições (VEIGA-NETO, 2000, p. 200). A inclusão é uma proposta de democratização de acesso com o objetivo de atender à produção do sujeito capaz de se autogerir, porém, a análise permite perceber a dificuldade de mobilização dos sujeitos incluídos dos lugares sociais e discursivos pré-determinados historicamente.

Retomando o modelo social de deficiência proposto por Diniz (2007), podemos associá-lo aos discursos que remetem à expressão “ajuda”. As barreiras sociais que impedem a efetiva participação do deficiente no espaço social são retomadas pela memória discursiva como permanente necessidade de ajuda, tanto de oferta como recepção, conforme observamos nos discursos analisados. Destaca-se que a sociedade se organizou para atendimento prioritário do sujeito típico, mais próximo ao padrão produtivo e marginalizou aqueles que se distanciam deste. Tendo em vista a necessidade neoliberal de que todos tornem-se produtivos e sejam capazes de competir livremente, tem-se a impressão que as barreiras sociais estão sendo eliminadas, mas concordo com Machado (2015) que “todos fazem parte do jogo governamental, todos se movimentam, mas me parece que nem todos concorrem entre si” (p. 143). Os discursos apontam que o jogo permanece desigual. E essa desigualdade perpetua o sentido de “ajuda” nos discursos sobre a inclusão. O que difere e não descarta a necessidade de considerar as relações de cuidado e dependência como questões de justiça social. Para as defensoras feministas do modelo social de deficiência a dependência faz parte da história de vida de todas as pessoas, partindo do nascimento. E o cuidado, para deficientes graves, são condições para sobrevivência e não apenas temporárias.

Os discursos dos monitores inclusivos mostram a direção do sujeito moderno que crê que suas escolhas são realmente pessoais quando trata de suas participações no PMI como forma de “ajudar” ao outro e a si mesmo. O perfil do monitor ilustra esse sujeito que atua sempre de forma a atender a necessidade de formação com objetivo de profissionalizar-se para que a liberdade e autonomia sejam garantidas (ainda que dentro de um sistema de dominação). Em suas funções, o monitor inclusivo apresenta a mesma proposta de molde para o aluno monitorado. Sua função passa a ser subjetivar o outro em função do sistema que o subjetiva.

A maioria dos indícios encontrados nos enunciados dos alunos monitorados não está relacionada à garantia de direito efetivamente, mas sim, em expressões que generalizam agradecimento ao atendimento de forma exagerada, sem respostas palpáveis. Os discursos apontam para sujeitos que desejam/precisam expressar suas reivindicações, mas, ao mesmo tempo, vêem-se compelidos a gratidão por serem incluídos no espaço universitário e receberam apoio através do PMI. Conforme analisado, o aluno sente-se incluído, mas os discursos mostram imagens de um sujeito deslocado do meio universitário, buscando meios de superar os obstáculos sociais. Esse sujeito apresenta-se como aceito no espaço; não exatamente como pertencente, mas inserido. Anjos (2012) ressalta a importância da noção de pertencimento de classe do sujeito em situação de deficiência no ensino superior como forma de produzir conhecimento crítico e sair dos lugares preestabelecidos pela sociedade.

Os discursos não apresentam indícios de sujeitos monitorados que se sintam pertencentes à universidade. Ao contrário, confirma-se o silenciamento que motivou esta pesquisa, conforme os discursos em terceira pessoa, mostrando o distanciamento no discurso. Esse silêncio que, para Orlandi (2007), não está entre o dizer ou não dizer; é aquele que impede o sujeito de construir uma história de sentidos de modo a criar força identitária. Sua presença nos espaços está sempre aguardando apoio e ajuda do outro. A ideia de sair dos espaços preestabelecidos e reconhecer a diferença como algo natural mostra-se proposta distante de efetivar.

O monitor inclusivo fica entre o aluno monitorado e a atuação do professor, porém há pistas de silenciamento sobre as relações de orientação e aprendizagem quando os enunciados orientam a função do monitor inclusivo para a interação. A tríade aluno monitorado, professor e monitor inclusivo não foi bastante abordada nos discursos. O assunto se apresenta de forma dispersa tanto na fala dos monitores quanto dos monitorados. Fica um questionamento: em que medida a participação no PMI contribuiu para a formação, seja intelectual ou profissional, do aluno monitorado e também do monitor inclusivo?

Retomo a noção de governamentalidade como mobilizadora das ações universitárias, com Chauí (2006) que denomina a “universidade operacional” como aquela “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao

trabalho intelectual”. Segundo a autora, a instituição social deu lugar à organização social, administrada conforme contratos de gestão e avaliada conforme produtividade, sem ter tempo nem disposição para discutir “a marca essencial da docência: a formação” (CHAUI, 2006, p. 7). Segundo as análises, faz-se necessário pensar a posição do sujeito monitor inclusivo como sujeito objetivado quando ocupa esses espaços vazios na universidade. Esta enfrenta dificuldade em preencher seus espaços devido à necessidade de atendimento a interesses produtivos em detrimento da garantia de permanência e acesso à universidade em condições de igualdade aliada à formação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo caminho percorrido, é possível afirmar, na prática, o caráter não linear da pesquisa. Foram algumas idas e vindas até aqui. Após a realização das entrevistas e primeiras leituras, ficou bastante claro que o PMI, por si só, não tem força necessária para contribuir para a formação da consciência inclusiva na universidade. É importante que as ações saiam da zona de dispersão e sejam planejadas de acordo com a contribuição, história de vida e força identitária dos grupos sociais minoritários. Estes discursos podem nos orientar no caminho de compreender minimamente maneiras diversas de pensar e propor reflexões sobre a inclusão no ambiente universitário e propor ações planejadas e efetivas para garantia do ensino de qualidade para todos os estudantes.

Tendo a convicção da complexidade que envolve a temática e os discursos sobre inclusão na universidade, inseri-me na discussão, tendo em mente que “a exigência de consenso é típica dos esquemas clássicos de pesquisa, e nesse sentido, uma possível categorização não esgota a análise – é preciso, depois dela, fazer um esforço de abstração, ultrapassar os dados em si mesmos, tentar estabelecer conexões e relações que tornem possível a proposição de novas explicações e interpretações do fato estudado” (SUASSUNA, 2010, p. 350). Observo que o silêncio dos monitorados que motivou a pesquisa, dá lugar a palavras de outros que trazem discursos historicamente construídos e pouco contribuí para construção de conhecimento novo. Minha segunda desconfiança foi acreditar que a participação dos monitores no PMI contribuía para a conscientização destes sobre a inclusão. Conforme analisado, não se pode afirmar que estes se tornaram sujeitos mais inclusivos, mas talvez, mais atentos. Faz-se necessário uma atuação mais crítica dos envolvidos para que a conscientização torne-se realidade.

Penso que novos estudos seriam possíveis a partir deste, já que finalizo com novos questionamentos: se o aluno monitor também denuncia suas dificuldades acadêmicas como realidade, as relações de poder seriam tão acentuadas se o programa não se intitulasse inclusivo e as monitorias fossem realizadas em forma de parcerias (sem necessidade de laudo ou condição para ser monitor ou monitorado)? Novas possibilidades de trabalhos poderiam ser: análise abrangente das histórias escolar e acadêmica dos alunos monitorados e motivações para permanência de alguns monitorados no PMI; análise discursiva das políticas universitárias sobre a

inclusão, incluindo ações e programas de formação docente; percepções dos docentes orientadores sobre o PMI.

O capítulo de análise foi organizado de forma a iniciar com a descrição dos sujeitos da pesquisa e identificação do papel do monitor inclusivo no PMI a partir das demandas dos alunos com NEE. A análise mostrou o monitor inclusivo no papel do sujeito contemporâneo que precisa se moldar conforme interesses do mercado para que tenha sua autonomia garantida. Não é diferente com o aluno monitorado, porém este se apresenta discursivamente de forma ainda dependente de outros para se afirmar. O sujeito monitorado permanece no *status* de protegido, subjetivado pela lógica neoliberal que deseja a permanência dos menos favorecidos em espaços predefinidos. As relações de poder entre os sujeitos da pesquisa confirmam-se a partir da análise das imagens. Os discursos analisados mostraram as imagens que monitorados e monitores têm de si e do outro, vistos separadamente, como modos de compreender os discursos produzidos sobre a inclusão. Como forma de reunir os efeitos de sentidos construídos a partir das análises, o último tópico realizou uma discussão sobre os discursos, sujeitos e a inclusão no ambiente universitário, como forma de responder ao objetivo geral desta pesquisa.

Segundo Anjos (2015, p. 306), “se é possível adotar a ideia de formação discursiva como um sistema de dispersão é porque, ainda que dispersos, os elementos constituem um sistema, relacionam-se entre si.” Relacionando todos os enunciados analisados até aqui observo um efeito de sentido que justifica a dificuldade tão citada ao longo da maioria dos discursos. A dificuldade está na própria maneira de concebermos a diferença. Esperar turmas homogêneas, saberes e entendimentos de sujeitos normais, igualdade para todos são crenças que discursivamente se alastram pelas nossas memórias e conduzem os sujeitos à espera do ideal. A instituição espera do aluno e o aluno dela. E nesse processo, os sujeitos se constituem como objetos de um jogo que não se sustenta, pois os conflitos são silenciados, como se as práticas se bastassem.

É preciso considerar que o aluno monitorado tem muito que contribuir. Sua história não deve servir como forma de ilustrar uma instituição que “contribuiu/contribui” para sua formação, mas possibilitar a construção de conhecimentos que saiam da zona do hegemônico, permitindo a plena participação do monitorado nas decisões que lhe competem.

Nesse sentido, este trabalho visa contribuir para o rompimento de fronteiras discursivas e imaginárias que pré-determinam os lugares dos sujeitos em situação de deficiência. Estabelecer critérios para participação em programas se dizem inclusivos não alcança a complexidade humana. Permitir espaços de ampla participação de todos agentes, priorizando que grupos minoritários sejam ouvidos e considerados em suas demandas e singularidades pode ser um caminho efetivo para construção de uma comunidade universitária que possa alinhar o processo de inclusão à qualidade de formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. **Formação de Professores:** a Constituição de um Campo de Estudos. Educação. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>> . Acesso em: outubro de 2018.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

ANJOS, Hildete P. **Porque a escola não é azul?** Discursos imbricados na questão da inclusão escolar. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

ANJOS, Hildete Pereira dos; BRANDÃO, Ingrid Fernandes Gomes Pereira; SOUZA, Iselene Labres de. Gênero, identidade e educação especial: histórias de professoras. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, n.1, p. 229-247, jan-jul 2015.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Escolarização para a inclusão: formações imaginárias e acontecimento discursivo. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 209-223, set./dez. 2017.

BARBOSA, Marinalva Vieira. **Entre o sim e o não, a permanência** – o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2004.

BARBOSA, Marinalva Vieira. **A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2008.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf. Acesso em: 22 de outubro de 2019.

BRASIL. Aviso circular nº 277/MEC/GM de 08 de maio de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 07 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 23 de outubro de 2018.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003: dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

BRASIL. MEC. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 15 out. 2007.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: MEC, ago. 2007.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/CORDE, 2007.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 24 de outubro de 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010: dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, n. 5, p. 261.794, 1 jul. 2010. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 25 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 de outubro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 jun. de 2018.

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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BUENO, J. G. S As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008. p.43-63.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 26, n. 57, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de educação**, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos Sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

DEMO, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 333-348-126, jul./dez. 2002.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur - Rev. Internacional de Direitos Humanos**. [online]. 2009, vol.6, n.11, pp. 64-77.

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

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (Org.) **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-151.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no *College de France*. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 1996.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Traduzido por Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p. 105-124, maio-ago., 2011. Edição Especial.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n. 52, jan-mar. 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, Raquel. Deficiência e cuidado: por que abordar gênero nessa relação. **SER Social**, Brasília, v.10, n. 22, p. 213-238, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Formação discursiva, redes de memória e trajetórias Sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In.: SEMINÁRIO DE ANÁLISE DO DISCURSO (SEAD). 2., 2005, Porto Alegre. **Anais. [...]**, Porto Alegre: UFRGS, 2005.

HERMES, Simoni Timm; LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise; MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Educação Inclusiva e educação especial: interfaces da pedagogia no contexto universitário. PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Aprendizagem e acessibilidade: travessias do aprender na universidade**. 1 ed. Santa Maria:UFSM, Pró-reitoria de extensão, 2015. P. 233-244.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. Tese (doutorado). Universidade Federal da Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015. 172 p.

MARCHESI, Álvaro. MARTIN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades especiais. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação 3: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Vol. 3, 2.ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, F. R. L. V. de.; MARTINS, M. H. Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. In: **Revista Acta Scientiarum**. Education (Online), v. 38, p. 259-269, 2016.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, 2006. p. 387-405

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: Theresinha Guimarães Miranda; Teófilo Alves Galvão Filho (ORGANIZADORES) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. EDUFBA, Salvador (2012) p. 349-365.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5 ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11.ed. Campinas: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2014, p.61- 162.

PEREIRA, Livia Barbosa. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Justiça**: novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários. Tese (doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Política Social, DF, 2013, 170 p.

SANTOS, Jaciete Barbosa. Inclusão e preconceito na universidade. In.: Theresinha Guimarães Miranda; Teófilo Alves Galvão Filho (ORGANIZADORES) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. EDUFBA, Salvador, 2012.

SCHILLING, Flávia. Direitos, violência, justiça: reflexões. Tese (livre docência). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, SP, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Regis Henrique dos Reis. A pesquisa em educação especial e inclusiva no contexto da pós-graduação em educação no Brasil: constituição, desafios e perspectivas. In.: ORRÚ, Silvia Ester (org.) **Para além da educação inclusiva**: avanços e desafios de uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 55-93.

SILVA, I. A. M.; OLIVEIRA, E. R. de.; SOBREIRA, H. A.; BELCHIOR, L. F. G.; MARTINS, R. G. Monitorias: atividade acadêmica que contribui para a permanência e êxito dos estudantes no IFTM *campus* Ituiutaba. In: MARTINS, A. P.; RIBEIRO, E. A.; SILVEIRA, E. R. M.; LIMA; G. G. de; ANDRADE, L. B. de; REZENDE, L. A.; GUIMARÃES, T. M. S. (org.). **Processo e práticas de ensino no IFTM**: o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. Uberaba: IFTM, 2017.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa INCLUIR (2005-2009)**: uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 26, n.1, 341-377, 2008.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. **O metafenômeno no processo de triangulação da pesquisa qualitativa**. Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis**. Uberaba, 2018. Retirado de: <http://www.uftm.edu.br/proace>. Acesso em: dezembro de 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO

BRANCO, Guilherme. (Org). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p. 947-964, out, 2007.

APÊNDICE I - Termo de esclarecimento e consentimento

TÍTULO DO PROJETO:

MONITORIA INCLUSIVA NA UFTM: DISCURSOS E IMAGENS DE SI E DO OUTRO

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo intitulado “**Monitoria inclusiva na UFTM: discursos e imagens de si e do outro**” que faz parte de um projeto maior, intitulado **Práticas de leitura e escrita de alunos do Brasil, Angola, Chile e Colômbia: produção de conhecimento e formação no ensino superior**, registrado (e aprovado) no CEP/UFTM CAEE 65863517.4.0000.5154. Os avanços na área ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é coletar dados por meio dos formulários redigidos pelos monitores inclusivos, questionários e entrevistas semiestruturadas para analisar, a partir da análise do discurso, os sentidos que os monitores inclusivos e alunos com necessidades educacionais específicas participantes do PMI da UFTM, no primeiro e segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018, atribuem à inclusão no contexto universitário. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer constrangimento. Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado por meio de uma combinação de letras e números.

Pesquisadora:

Nome: Fernanda Oliveira Borges

E-mail:

Contato:

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFTM

Pesquisadora orientadora responsável:

Nome: Marinalva Vieira Barbosa

E-mail:

Telefone:

Endereço:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do projeto: Monitoria inclusiva na UFTM:
discursos e imagens de si e do outro

Eu, _____,
CPF _____, participante da pesquisa, li o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o tratamento/serviço que estou recebendo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar desta pesquisa.

Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6776.

APÊNDICE II - Relatório de avaliação da monitoria inclusiva**RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA MONITORIA INCLUSIVA**

MONITOR(A): _____
CURSO: _____ PERÍODO: _____
DISCIPLINA: _____ SEMESTRE/ANO: _____
PROFESSOR ORIENTADOR: _____

1. Você foi monitor(a) de qual aluno(a)?

2. Você teve dificuldade para acompanhar este(a) aluno(a)?

() SIM () NÃO

Se a resposta for SIM relate que tipo de dificuldade encontrou?

3. Você utilizou alguma tecnologia assistiva para facilitar o ensino/aprendizagem do(a) aluno(a)?

() SIM () NÃO

Qual? _____

4. Você considera que a monitoria inclusiva contribui com a aprendizagem do(a) aluno(a)? Justifique.

5. Quais ações podem ser realizadas para contribuir com a eficácia da monitoria inclusiva?

