

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Fabiane Vanessa Breitenbach

**A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OBSTÁCULOS E
POSSIBILIDADES**

Santa Maria, RS
2018

Fabiane Vanessa Breitenbach

**A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS
2018

Breitenbach, Fabiane Vanessa
A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OBSTÁCULOS E
POSSIBILIDADES / Fabiane Vanessa Breitenbach.- 2018.
250 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018

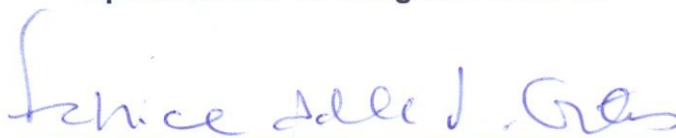
1. Deficiência Intelectual 2. Educação Superior 3.
Educação Especial 4. Vigotski 5. Defectologia I. Costas,
Fabiane Adela Tonetto II. Título.

Fabiane Vanessa Breitenbach

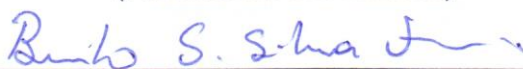
**A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado
do Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação.

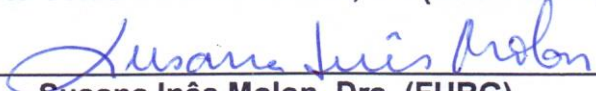
Aprovado em 10 de agosto de 2018:



Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



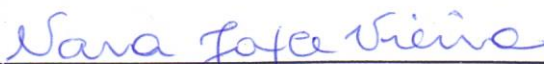
Bento Selau da Silva Junior, Dr. (UNIPAMPA)



Susana Inês Molon, Dra. (FURG)



Silvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)



Nara Joyce Wellhausen Vieira, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

Dedico esta Tese à Nair e ao Luiz Pedro Breitenbach, meus pais. Por tudo que são e representam na minha vida. Pelo incentivo constante e incansável. Pelo afeto e pelo pulso firme, que me guiam no melhor caminho, nem sempre o mais fácil, mas com certeza o melhor.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me deu a vida e me permitiu ter fé, saúde, força e determinação para lutar por todos os meus objetivos e sonhos.

Aos meus queridos pais, Nair e Luiz Pedro Breitenbach, por serem detentores de uma sabedoria que não está escrita em livros. Por me criarem para a vida e para o mundo. Por ensinarem que eu, e somente eu, sou responsável por minhas escolhas.

À minha avó, Clementina Breitenbach (*in memoriam*), por ser exemplo de força, coragem e trabalho. Também por me ensinar, na repetição constante da frase “isso é assim”, a aceitar as coisas que não posso mudar.

Aos meus irmãos, Cristiano e Cristiane, meus companheiros de vida. Por, literalmente, desde o berço me ensinarem a conviver, a dividir, a respeitar e a argumentar, características tão necessárias (e raras) à sociedade.

À minha pequena Ester, meu tesourinho, sobrinha e afilhada amada. Agradeço pelos momentos de convivência e leveza, tão desejados e necessários durante a escrita desta Tese. Ao seu maninho ou maninha que está chegando para completar e agitar, ainda mais, nossa família.

Ao Matias e a Ana Júlia, afeto despretensioso que enche meu coração de amor e a vida de alegria.

Ao Laerson Silveira e Silva, meu companheiro durante o Curso de Doutorado em Educação. Agradeço pela parceria constante e pelos momentos de descontração que me permitiram ver e sentir que há vida além da Tese.

Agradeço a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), literalmente minha segunda casa desde os 14 anos. Instituição em que cursei o Ensino Médio Profissionalizante, a Graduação, a Especialização, o Mestrado e o Doutorado. Instituição que é meu local de trabalho desde janeiro de 2013. Não há palavras para descrever o que a UFSM significa na minha vida e na de tantos estudantes/profissionais que lograram concluir seus cursos graças a essa instituição pública, gratuita e de qualidade.

À minha orientadora, de sempre e para sempre, Fabiane Adela Tonetto Costas, pela parceria durante esses mais de dez anos de orientação, desde a Especialização em Gestão Educacional, passando pelo Mestrado em Educação e finalizando com este Doutorado em Educação. Agradeço pelas leituras oportunizadas, pelo respeito e

pelo cuidado com que sempre orienta minhas pesquisas. Obrigada por compreender meu tempo de pesquisa e escrita e, principalmente, por confiar e acreditar no meu potencial.

Ao professor Bento Selau da Silva Jr, que além de avaliador desta Tese foi também referência para sua produção. Agradeço pelo olhar atento e criterioso, bem como pelas indicações de leituras durante e após a qualificação do Projeto de Tese.

À professora Susana Inês Molon, pela disponibilidade, pelo cuidado e pelo zelo com que fez a leitura do Projeto de Tese, contribuindo para a qualificação deste trabalho.

À professora Silvia Maria de Oliveira Pavão, minha chefe e avaliadora desta pesquisa. Agradeço pelas aprendizagens diárias, pela possibilidade do diálogo franco e sincero e pelas contribuições a esta pesquisa.

À professora Nara Joyce Wellausen Vieira, minha primeira chefe no Núcleo de Acessibilidade da UFSM. Sou grata pela acolhida, pelas aprendizagens e pela leitura atenta desta Tese.

À professora Gabriela Maria Barbosa Brabo que, mesmo na condição de suplente na banca examinadora do Projeto de Tese, fez uma leitura comprometida, qualificando meu trabalho e a continuidade da pesquisa.

À professora e amiga Sabrina Fernandes de Castro, suplente na banca examinadora do Projeto e da Tese, companheira de pesquisa na temática da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, agradeço pelas contribuições feitas a este trabalho.

À Simoni Timm Hermes, amiga e presença constante em minha vida. Agradeço pela sensibilidade e pelo cuidado com que lê minhas escritas, pelas sugestões sempre tão pertinentes, provando que perspectivas teóricas diferentes podem dialogar e problematizar a Educação Especial e a educação inclusiva.

Ao professor José Luiz Padilha Damilano, agradeço pelo incentivo constante, por me desafiar e colaborar para que esta “colona” pudesse se tornar uma Doutora em Educação.

Ao professor Josimar de Aparecido Vieira, meu primeiro chefe no serviço público federal. Sou grata pelos três anos de trabalho diário e árduo, pela possibilidade de aprender contigo sobre Educação e Gestão da Educação. Agradeço também pelos momentos de descontração, necessários para a preservação da saúde mental nos dias/mês estressantes em que organizávamos os horários das aulas.

Ao Tiago Juliano Severo Ribeiro, amigo sincero e divertido. Agradeço pela possibilidade de te conhecer e conviver contigo durante quase três anos em que juntos trabalhamos no IFRS – Câmpus Sertão. Minha vida foi/é mais leve e divertida porque você esteve/está por perto!

À Natana Pozzer Vestena, agradeço pela parceria e pelo companheirismo nos momentos finais da escrita desta Tese. Também agradeço pela colaboração e pelo auxílio no processo de transcrição e na descrição das imagens do trabalho.

À minha amiga e companheira de Doutorado em Educação, Cláucia Honnef, agradeço pela parceria e amizade, com você esses quatro anos de estudo foram mais felizes e descontraídos.

Às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva, sempre tão parceiras e colaborativas: Clariane, Andréia, Mariana, Lucielem, Cláucia, Natali, Denises, Ana Paula, Bruna (*in memoriam*) e outras tantas que já passaram por nosso grupo de pesquisa e são igualmente importantes para minha trajetória.

Aos colegas da CAED e do Núcleo de Acessibilidade da UFSM, Bruna, Renato, Rosane, Cristian, Tatiane, Márcia, Natana, Danieli, agradeço pela possibilidade de aprender dia a dia com cada um de vocês.

Àquelas amigas que passaram, marcaram e de algum modo permaneceram em minha vida: Dionéia Daiane Pitol Lucas, Leila Schwarz, Ana Letícia Franzon, Denise Canabarro, Marcieli Jakoby Tatiana Ribeiro, Patricia Ketzer, Clarissa Oliveira, Josiane dos Santos Pinheiro, Ana Paula Ottobelli Chielle, sou grata por dividir a vida com vocês.

Por fim, agradeço todas as instituições que aceitaram colaborar com esta pesquisa e, de modo muito especial, a todos os profissionais, docentes e técnicos administrativos, que disponibilizaram um pouco do seu tempo e se dispuseram a falar sobre as questões que afetam a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior.

A vida talvez nos afaste dos camaradas, nos impeça de pensar muito a respeito, mas eles estão em algum lugar, não sabemos direito onde, silenciosos e esquecidos, mas igualmente fiéis! E quando cruzamos seu caminho, eles nos sacodem pelos ombros com belas explosões de alegria! Claro, estamos acostumados a esperar... (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.36).

RESUMO

A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES

AUTORA: Fabiane Vanessa Breitenbach
ORIENTADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

Esta Tese de Doutorado em Educação está alicerçada nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski, especialmente, sobre a defectologia e os conceitos de compensação, coletividade, mediação e zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente, desenvolvidos pelo psicólogo russo. A investigação teve por objetivo analisar as narrativas de diversos profissionais sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, e, a partir dessas narrativas, identificar o que possibilita/promove/facilita a aprendizagem desses estudantes, sua aprovação, promoção e conclusão na Educação Superior. A coleta de dados foi realizada *in loco* em quatro universidades federais brasileiras, duas na Região Sul, uma na Região Norte e uma na Região Nordeste. Nessas instituições, foram efetivadas 29 entrevistas com 32 pessoas, dentre eles, profissionais dos Núcleos de Acessibilidade, profissionais de apoio pedagógico (sem vinculação com os Núcleos de Acessibilidade), professores e coordenadores de cursos. As entrevistas foram transcritas e analisadas através da técnica de Análise Textual Discursiva. A materialidade da pesquisa foi organizada em cinco categorias: “Mapeamento e identificação dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior”; “Obstáculos para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior”; “Possibilidades para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior”; “O trabalho dos Núcleos de Acessibilidade” e “Perspectivas futuras: aprovação, conclusão do curso, atuação profissional”. Destacaram-se como obstáculos para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior: as carências na formação, as condições de trabalho e o perfil docente; algumas características dos próprios estudantes com deficiência intelectual; defasagens da aprendizagem anterior à universidade; características das disciplinas e perfil das turmas e, por fim, a negligência e a superproteção familiar. Como possibilidades para a aprendizagem desses estudantes, ressaltaram-se os casos em que a deficiência é considerada leve. A assiduidade, o fácil trato, a pontualidade, o interesse, a dedicação, a participação em sala de aula, a procura pelo professor nos momentos extraclasse e a realização de atividades extras são atitudes consideradas positivas. A coletividade destacou-se como possibilidade de compensação da deficiência, na medida em que favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Evidenciou-se a necessidade dos docentes utilizarem diferentes estratégias para a mediação e a avaliação da aprendizagem, bem como dos estudantes com deficiência intelectual receberem acompanhamento pedagógico extraclasse, ofertado por profissionais dos Núcleos de Acessibilidade ou dos setores de apoio pedagógico, trabalho diferente do realizado pelos monitores/tutores e pelos professores das disciplinas, que enfocam os conteúdos curriculares. As narrativas dos profissionais permitem concluir e defender a Tese de que, mesmo que os docentes lancem mão de diversas estratégias e adaptem suas metodologias de ensino e avaliação ou que hajam influências positivas dos Núcleos de Acessibilidade, alguns estudantes com deficiência intelectual não irão elaborar aprendizagens acadêmicas inerentes à Educação Superior, seja em razão do grau do seu comprometimento intelectual, que limita as possibilidades de compensação e de aprendizagem, mediada pela colaboração, na zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente; seja em razão das (não)ap aprendizagens na Educação Básica; seja pela fragilidade das estratégias institucionais para a permanência e aprendizagem desses sujeitos na Educação Superior.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Educação Superior. Educação Especial. Vigotski. Defectologia. Compensação. Coletividade. Mediação. Zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente.

ABSTRACT

THE LEARNING OF THE STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN HIGHER EDUCATION: OBSTACLES AND POSSIBILITIES

AUTHOR: Fabiane Vanessa Breitenbach
ADVISOR: Fabiane Adela Tonetto Costas

This doctorate thesis in Education is founded in the studies by Lev Semionovitch Vigotski, specially, about the defectology and the concepts of compensation, collectivity, mediation and the zone of proximal/immediate/imminent development, developed by the Russian psychologist. The investigation aimed to analyze the narratives of several professionals about the learning processes of students with intellectual disability in Higher Education, and, from these narratives, identify what allows/promotes/facilitates the learning of these students, their approval, promotion and conclusion in Higher Education. The data collection was performed *in loco* in four Brazilian federal universities, two in South Region, one in North Region and one in Northeast Region. In these institutions, 29 interviews with 32 people were carried out, among them, professionals of the Accessibility Centers, professionals of pedagogical support (without link with the Accessibility Centers), teachers and course coordinators. The interviews were transcribed and analyzed through the technique of Discursive Textual Analysis. The materiality of research was organized into five categories: "Mapping and identification of the students with intellectual disability in Higher Education"; "Obstacles for the learning of the student with intellectual disability in Higher Education", "Possibilities for the learning of the student with intellectual disability in Higher Education"; "The work of the Accessibility Centers" and "Future perspectives: approval, conclusion of the course, professional performance". It was highlighted as obstacles for the learning of the student with intellectual disability in Higher Education: shortage in training, the conditions of work and the teaching profile; some characteristics of the own students with intellectual disability; learning lags previous to the university; characteristics of the subjects and profile of the classes and, finally, negligence and familiar overprotection. As possibilities for the learning of these students, we highlighted the cases in which the disability is considered light. The attendance, easy treatment, punctuality, interest, dedication, participation in the classroom, the search for the teacher in the extra-class moments and the performance of extra activities are attitudes that are considered positive. The collectivity highlighted as possibility of disability compensation, insofar as it favors the development of higher psychic functions. It was evinced the need of the teachers to use different strategies for the mediation and evaluation of learning, as well as of the students with intellectual disability to receive extra class pedagogical monitoring, offered by professionals of the Accessibility Centers or of the sectors of pedagogical support, work that is different from the one performed by the monitors/tutors and by the teachers of the subjects, which focus on the curricular contents. The narratives of the professionals allow us to conclude and defend the Thesis that, even though the teachers apply several strategies and adapt their teaching methodologies and evaluation or that there are positive influences of the Accessibility Centers, some students with intellectual disability will not elaborate academic learning inherent to the Higher Education, either because their degree of intellectual impairment, which limits the possibilities of compensation and learning, mediated by collaboration, in the zone of proximal/immediate/imminent development; or because of the (non) learning in Elementary Education; or because the fragility of the institutional strategies for the continuity and learning of these subjects in Higher Education.

Keywords: Intellectual Disability. Higher Education. Special Education. Vigotski. Defectology. Compensation. Collectivity. Mediation. Zone of proximal/immediate/imminent development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Modelo Teórico da 11ª edição (2010)	124
Figura 2 –	Modelo Teórico da 10ª edição (2002)	125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado do contato inicial por e-mail	40
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados dos e-mails respondidos	41
Tabela 2 – Região do país, número de estudantes com deficiência intelectual e forma de identificação dos mesmos	42
Tabela 3 – Profissionais entrevistados: sexo, idade, tempo de docência, tempo de docência na Educação Superior, tempo de entrevista e número de páginas da transcrição	45
Tabela 4 – Número de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CID	Classificação Internacional de Doenças
EAD	Educação a Distância
GEPEIN	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades educacionais especiais
PAP	Profissional de Apoio Pedagógico
PEDI	Professor de Estudante com Deficiência Intelectual
PNA	Profissional do Núcleo de Acessibilidade
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação e Educação
QI	Quociente Intelectual
RS	Rio Grande do Sul
THC	Teoria Histórico-Cultural
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

TGD	Transtornos globais do desenvolvimento
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFC	Universidade Federal do Ceará
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	29
2 A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO: ENTRE A TEORIA E OS MÉTODOS	37
2.1 OS PERCURSOS ANTERIORES À ENTREVISTA	39
2.2 DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À ENTREVISTA NARRATIVA: MUDANÇAS NO JEITO DE CAMINHAR	52
2.3 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	53
3 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS TESES E AS DISSERTAÇÕES	59
3.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SEUS APORTES.....	62
3.2 PROFESSORES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PONTOS DE REFLEXÃO	67
3.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	70
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRODUÇÕES.....	72
4 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM VIGOTSKI	75
4.1 PRIMEIRA FASE: A EDUCAÇÃO SOCIAL (1924 e 1925).....	77
4.1.1 Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil (1924).	77
4.1.2 Principios de la educación de los niños físicamente deficientes (1924)...	81
4.2 SEGUNDA FASE: A COMPENSAÇÃO OU SUPERCOMPENSAÇÃO EMBASADA EM ADLER (1927 e 1928).....	85
4.2.1 Defecto y compensación (1927).....	86
4.2.2 Fundamentos para el trabajo con niños retrasados mental y físicamente (1927 – 1928).....	89
4.2.3 Acerca de la dinámica del carácter infantil (1928).....	92
4.3 TERCEIRA FASE: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (após 1928)	95
4.3.1 Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea (1928 – 1929)	96
4.3.2 La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente (1931).....	100
4.3.3 Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado (1931).....	104
<i>4.3.3.1 Primeiro: características que favorecem a compensação</i>	<i>105</i>
<i>4.3.3.2 Segundo: estrutura geral da deficiência intelectual</i>	<i>109</i>
<i>4.3.3.3 Terceiro: conclusões pedagógicas</i>	<i>111</i>
4.3.4 Prólogo al libro de E. K. Grachova: Educación y enseñanza del niño con retraso profundo (1932)	112

4.3.5 El problema del retraso mental (1934)	113
5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	117
5.1 MAPEAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	117
5.2. OBSTÁCULOS PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	130
5.2.1 Desafios quanto à formação, às condições de trabalho e ao perfil docente	131
5.2.2 Perfil e características dos estudantes com deficiência intelectual	141
5.2.3 Defasagens da aprendizagem anterior à universidade	151
5.2.4 Características das disciplinas e perfil das turmas.....	158
5.2.5 A negligência e a superproteção familiar	165
5.3 POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	169
5.3.1 Os processos compensatórios do estudante com deficiência intelectual	169
5.3.2 A coletividade como fator de aprendizagem e desenvolvimento.....	178
5.3.3 A mediação e a adoção de outras estratégias pedagógicas	192
5.4 O TRABALHO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE	206
5.5 PERSPECTIVAS FUTURAS: APROVAÇÃO, CONCLUSÃO DO CURSO, ATUAÇÃO PROFISSIONAL	216
6 NECESSIDADE DE FINALIZAR: (IM)POSSIBILIDADE DE CONCEBER A UNIVERSIDADE COMO O ÚNICO E O MELHOR LUGAR PARA TODOS	223
REFERÊNCIAS	231
APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	243
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	245
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES	247
ANEXO A – OFÍCIO-CIRCULAR Nº 2/2018/CGRH/DIFES/SESU/SESU-MEC	249

1 INTRODUÇÃO

Mills (1975) afirmou que os pensadores mais admiráveis não separam seu trabalho da vida. Nunca tive a pretensão de ser uma pensadora admirável, mas nunca concebi, ou melhor, consegui pesquisar algo que não tivesse significado para minha vida e relação com o meu trabalho. Talvez, por isso, sinta tanta dificuldade em escrever em terceira pessoa ou no infinitivo, como se escrevesse de algo que não fosse meu ou, como se fosse de qualquer um.

Outro pesquisador, Marques (2001), destaca que a escrita é o princípio da pesquisa que, ao contrário do que se entende comumente, é necessário escrever para pensar e não pensar para escrever. Então, nessas tentativas de escrever para pensar, fui refletindo sobre minha constituição como pesquisadora, de como cheguei até aqui, de como constitui e/ou fui constituída pelo meu tema de pesquisa de Doutorado em Educação, de como ele faz parte da minha vida, do meu fazer profissional e do meu pesquisar.

Entendo que a pesquisa e a escrita necessitam de uma determinada libido. É preciso desejar pesquisar e escrever sobre a temática escolhida. O pesquisador precisa sentir prazer ao fazê-lo. Desse modo, para mim, não há como fazer pesquisa sem sentir atração pelo tema pesquisado.

Por outro lado, ainda que pesquise algo que goste muito, reconheço que pesquisar e escrever não são tarefas fáceis, ao contrário, são tarefas que, muitas e muitas vezes, são proteladas, deixadas para depois, talvez por medo dos interlocutores, os autores que devemos “dialogar”, ou dos leitores que devemos “contentar/satisfazer” (MARQUES, 2001). Enfim, são tantas “feras” que devemos enfrentar que me parece inconcebível fazê-lo por algo que não desejamos de fato. E muito!

O tema desta Tese, “A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior: obstáculos e possibilidades”, está imbricado de significados. Foi constituído a partir das minhas escolhas pessoais e profissionais. É composto por minhas experiências. É moldado por minhas angústias. Foi alimentado pelo dia a dia do meu trabalho.

Deficiência intelectual¹ foi a habilitação que escolhi quando ingressei no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2003. Com apenas dezessete anos, pouco eu sabia sobre esse Curso, mal conhecia a profissão. Como tantos outros jovens, ainda era imatura para decidir “o que fazer para o resto da vida”, fiz três vestibulares, para três áreas totalmente diferentes. Aprovada e matriculada nos Cursos de Direito na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Agronomia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Educação Especial na UFSM. Escolhi a Educação Especial. Escolhi a deficiência intelectual.

Durante o Curso, fui conhecendo a Educação Especial, construindo conhecimentos na área da deficiência intelectual, envolvendo-me com as atividades práticas das disciplinas de Metodologia de Ensino e, ao realizar as disciplinas de Estágio Supervisionado, convenci-me que havia feito a escolha certa. Todavia, percebia que muitas das minhas demandas de aprendizagem não estavam sendo supridas durante as aulas. O ideal de educação inclusiva, defendido pela maioria dos professores e, especialmente, pelas bibliografias que estudávamos, não estava de acordo com a realidade que vivenciava nos estágios e, menos ainda, com minhas lembranças escolares.

Angustada diante do término do Curso e, junto com ele, das possibilidades de aprofundamento teórico no espaço acadêmico, ainda estudante do Curso de Educação Especial, em 2006, elaborei um projeto para concorrer a uma vaga no Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM. Ingressei no curso em 2007, tinha muitas inquietações, mas, naquele momento, propus-me a investigar como as políticas de inclusão escolar de pessoas consideradas público-alvo² da Educação Especial estavam efetivando-se nas escolas rurais. Eu era egressa de uma dessas

¹ Na época, a terminologia utilizada era “deficiência mental”, entretanto, usarei, nesta Tese, a terminologia “deficiência intelectual”. Essa substituição usa como referência a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (2004), elaborada também por pessoas com deficiência intelectual, as quais firmaram sua preferência por esta terminologia. Assim, ao empregar deficiência intelectual, quero expressar meu respeito a essas pessoas que, na condição de seres políticos e sociais, fizeram essa escolha terminológica. Além disso, a expressão “deficiência intelectual” passou a ser utilizada pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010) em substituição a expressão “retardo mental”. Ainda, é possível perceber que há, nas publicações da área da Educação Especial, um crescente movimento de substituição da terminologia “deficiência mental” por “deficiência intelectual”.

² Atualmente, são considerados público-alvo da Educação Especial, no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (denominadas, em outras publicações, como Transtorno do Espectro do Autismo) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

escolas, e minhas vivências nesse espaço não eram compatíveis com o que tinha aprendido como ideal de inclusão escolar no Curso de Educação Especial. Nessa pesquisa, sob a orientação da Professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas, constatei o abandono dos sujeitos da Educação Especial que residem no campo, o abandono de seus professores e dos diretores de suas escolas, que tentavam incluir esses estudantes nos processos de ensino, apesar do pouco suporte recebido.

No período em que realizei o Curso de Especialização em Gestão Educacional, atuei como professora de Educação Especial (2008) de uma escola rural próxima à Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), vivenciado na prática as dificuldades no processo de escolarização dos estudantes com deficiência do meio rural.

Durante esse período, também atuei como tutora da primeira edição do Curso de Educação Especial na modalidade da educação a distância (EaD). Tínhamos três polos no Rio Grande Sul, a saber: Bagé, Uruguiana e Santana do Livramento. Essa experiência permitiu conviver com uma outra realidade, a realidade daqueles que não tiveram possibilidades de cursar a Educação Superior pública e gratuita em uma cidade como Santa Maria. Também possibilitou conhecer o desejo de muitos professores da Educação Básica que, angustiados e desafiados pelo seu trabalho, buscaram se especializar na área da Educação Especial.

Durante o Mestrado em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, encontrava-me na condição de servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), e a experiência nesse novo espaço educacional do cenário nacional moveu-me a desenvolver a dissertação “Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos” (2012), também orientada pela Professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas. Nessa pesquisa, busquei compreender como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul propõem, em seus documentos políticos, a educação inclusiva e, nesse panorama, como são contempladas as pessoas consideradas, hoje, público-alvo da Educação Especial.

Ao finalizar esse trabalho, identifiquei que, embora existam políticas nacionais indicando a educação inclusiva e a modalidade de Educação Especial em todos os níveis de ensino, há claramente uma dificuldade de unificação entre instituições semelhantes, pois os três institutos estudados propunham as suas ações de forma diversa, embora todos estivessem alocados em um mesmo Estado da federação.

Ainda, ao desenvolver esse trabalho, analisei que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prevejam que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e as etapas da educação, outros documentos que regulamentam o atendimento dos estudantes figurados como da Educação Especial não se estendem à Educação Superior.

A Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, é um desses documentos, pois instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apenas na Educação Básica, não fazendo referência à Educação Superior, e pode ser situada como exemplo da regulamentação da Educação Especial apenas na Educação Básica, sem considerar o pressuposto legal da Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e as etapas da educação. Embora essa normativa não se comprometa ou se responsabilize com a Educação Superior, a partir dela, observo a inexistência de um documento correlato ou uma política pública específica voltada ao atendimento educacional especializado na Educação Superior. Esse fato pressupõe, historicamente, o descrédito na escolarização das pessoas consideradas alunado da Educação Especial nos níveis mais elevados da educação nacional.

Com relação ao caso específico dos estudantes com deficiência intelectual, a descrença no seu acesso à Educação Superior é ainda mais acentuada. A Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, que “dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”, especifica apenas os requisitos de acessibilidade que devem ser observados nos casos de estudantes com deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva, não fazendo referência aos estudantes com deficiência intelectual. De tal modo, a normativa que deveria subsidiar a acessibilidade a partir e em prol das pessoas com deficiência nesse nível de educação, exclui a condição da deficiência intelectual.

Essas análises expõem o histórico descrédito com a escolarização das pessoas consideradas público-alvo da Educação Especial nos níveis mais elevados da educação nacional.

A partir de janeiro de 2013, na atuação profissional como Técnica em Assuntos Educacionais do Núcleo de Acessibilidade da UFSM, a preocupação com o processo

de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior passou a fazer parte de meu cotidiano, pois passei a integrar o setor que, dentre outras atribuições, é responsável por planejar e promover estratégias pedagógicas para viabilizar a permanência e a aprendizagem desses estudantes na UFSM. Esse desafio cotidiano despertou muitas inquietações, estimulando o desejo de conhecer outras práticas, outros trabalhos desenvolvidos em outras universidades públicas.

Concomitantemente a essas experiências, participo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN), no qual realizamos várias leituras sobre a inclusão escolar na Educação Básica e na Educação Superior, e mobilizamo-nos a refletir sobre a problemática dessa proposição política institucionalizada ou não nas ações desenvolvidas nos níveis de ensino à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC). A inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior é uma das temáticas mais discutidas em nosso Grupo de Pesquisa, sendo que muitas das integrantes realizaram/realizam suas pesquisas sobre esse tema.

Apesar do crescente número de publicações sobre esse assunto, existem poucos trabalhos sobre a deficiência intelectual nesse nível de ensino, o que instigou ainda mais minha vontade em realizar esta pesquisa, especialmente pelo movimento crescente de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, fato decorrente tanto das políticas públicas para a democratização desse nível de ensino, quanto pelas políticas públicas para conclusão da Educação Básica, tornando-se urgente conhecer mais sobre esse processo e compreender os personagens dessa história.

Apesar da descrença expressa em algumas políticas públicas educacionais, as pessoas com deficiência intelectual estão chegando a esse nível de ensino, o que possibilita que esta pesquisa “A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior: obstáculos e possibilidades” seja apresentada e discutida na linha “Educação Especial” do PPGE/CE/UFSM. Dessa forma, dando publicidade às vozes dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, será possível produzir conhecimento nessa área específica e refletir sobre a proposta de inclusão educacional vigente em nosso país.

A investigação está alicerçada nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski. Ao considerar o homem como ser histórico e social que, mesmo influenciado por

contextos políticos, econômicos e culturais, pode operar e transformar a sua realidade, a Teoria Histórico-Cultural permite postular que os estudantes com deficiência intelectual estão hoje no espaço da universidade porque – historicamente, socialmente e culturalmente – aconteceram mudanças e o Estado, influenciado por organismos internacionais e segmentos sociais, implementou, ao longo das últimas décadas, políticas públicas educacionais para oportunizar esse acesso. A possibilidade de escolarização e conclusão da Educação Básica, bem como a adoção de políticas de reservas de vagas para pessoas com deficiência destacam-se como ações que possibilitaram/favoreceram o ingresso de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior.

Desse modo, na elaboração desta Tese, objetivei analisar as narrativas de diversos profissionais sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, e, a partir dessas narrativas, identificar o que possibilita/promove/facilita a aprendizagem desses estudantes, sua aprovação, promoção e conclusão na Educação Superior.

No próximo capítulo, "A construção do caminho: entre a teoria e os métodos", detalho como se deu o processo de elaboração da Tese, explicando os caminhos e os descaminhos trilhados em todas as etapas do processo da coleta de dados, realizado em quatro universidades federais brasileiras, com a efetivação de 29 entrevistas, até o processo de análise de dados através da técnica de Análise Textual Discursiva desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2011).

No capítulo três, "Estudantes com deficiência na Educação Superior: o que dizem as teses e as dissertações", apresento uma análise sobre as dissertações e as teses brasileiras que tematizam questões afetas ao ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior, especialmente, a deficiência intelectual. Nessa análise, observei que ainda temos poucas pesquisas que enfocam a deficiência intelectual na Educação Superior, o que avaliza o ineditismo e a originalidade desta Tese.

"A deficiência intelectual em Vigotski" é o capítulo quarto, o capítulo mais teórico deste trabalho. Para elaboração desse capítulo utilizei, principalmente, dez textos de Vigotski sobre defectologia e deficiência intelectual, buscando compreender, cronologicamente, o processo de elaboração teórica do pesquisador russo, passando pelos seus principais conceitos sobre defectologia: deficiência primária e secundária,

compensação, coletividade como fator de aprendizagem e desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente.

A análise dos dados está contemplada no capítulo cinco. A seção 5.1, “Mapeamento e identificação dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior”, começou a ser construída durante o próprio processo de coleta de dados, em razão de eu observar certas dificuldades das universidades, especialmente, as que não possuíam reservas de vagas, para mapear os estudantes com deficiência intelectual. Nessa análise, problematizo o processo de autodeclaração, que vinha sendo utilizado em algumas universidades, como ferramenta de identificação e mapeamento dos estudantes com deficiência.

Em 5.2, “Obstáculos para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior”, fragmentada em cinco subseções, escrevo sobre os obstáculos relatados pelos sujeitos entrevistados agrupados nas seguintes temáticas: formação, condições de trabalho e perfil docente; perfil e características dos estudantes com deficiência intelectual; defasagens da aprendizagem anterior à universidade; características das disciplinas e perfil das turmas; negligência e superproteção familiar.

A seção 5.3, “Possibilidades para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior”, está dividida em três subseções, contemplando os conceitos vigotskianos de compensação, coletividade e mediação, que figuram, nos achados desta Tese, como possibilidades para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior.

Na parte da análise intitulada “O trabalho dos Núcleos de Acessibilidade”, contextualizo esse setor das universidades federais de modo mais amplo e, de forma mais específica, nas quatro instituições visitadas *in loco*, relatando seus desafios e avanços, e problematizando a necessidade de fortalecimento desse setor em nível nacional.

A última seção do capítulo de análise de dados trata das “Perspectivas futuras: aprovação, conclusão do curso, atuação profissional”. Nessa seção, trago o que os docentes e os profissionais dos Núcleos de Acessibilidade dizem sobre essas questões, suas expectativas e suas preocupações diante das perspectivas futuras dos estudantes com deficiência intelectual que eles acompanham.

Por fim, destaco que esta Tese apresenta apenas uma possibilidade de olhar para a temática da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na

Educação Superior. Possibilidade que está atravessada por minha história e pelos estudos de Vigotski. Há, portanto, outras possibilidades. Outras narrativas. Outras produções. Outros olhares. Nem melhores. Nem piores. Diferentes. Fica o convite, àqueles que desejarem, para que olhem e discutam comigo sobre esta possibilidade.

2 A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO: ENTRE A TEORIA E OS MÉTODOS

Ao ingressar no Curso de Doutorado em Educação, eu tinha o intuito de pesquisar aspectos relacionados aos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, e queria fazer isso a partir de Vigotski. Portanto, iniciei meu percurso estudando a Teoria Histórico-Cultural, destacando-se a temática da pesquisa de e a partir de Vigotski, pesquisador que constitui a base teórica desta Tese.

Vigotski³ valorizou a estruturação do método de investigação, afirmando que em “[...] cualquier área nueva la investigación comienza forzosamente por la búsqueda y la elaboración del método⁴” (VYGOTSKI, 2012k, p. 47). No texto “O problema e o método de investigação”, Vigotski (2009a) explicitou seu método de pesquisa para atingir o objetivo de compreender as relações entre o pensamento e a linguagem. Defendeu a necessidade de “ter claro que métodos vai aplicar e se eles levarão a uma boa solução do problema” (VIGOTSKI, 2009a, p. 05). Problematizou como a relação entre o pensamento e a linguagem vinha sendo estudada até aquele momento, e constatou que “sempre oscilou entre dois extremos, ou entre a plena identificação e a plena fusão do pensamento com a palavra ou entre a plena separação e dissociação igualmente metafísica e absoluta”. Então, o problema consistia, de um lado, na identificação e na fusão desses conceitos e, por outro lado, na separação e na difusão entre eles presentes na Psicologia de Piaget e Stern⁵ da época. Assim, partindo da análise do que já existia sobre o tema, Vigotski investiu no estudo experimental da relação entre pensamento e linguagem.

A partir desse relato e dos passos percorridos por Vigotski na realização dessa pesquisa, compreendi a necessidade de definir o lugar que pretendo chegar, ou academicamente falando, o objetivo da minha Tese:

- Compreender as narrativas sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, e, a partir dessas

³Nas publicações sobre o autor, diversas são as grafias para o nome Vigotski. Neste trabalho, farei a opção pela grafia Vigotski usando como referência os estudos de Prestes (2012a, 2012b), que analisou a origem do nome e identificou ser essa a tradução mais aproximada. Entretanto, no decorrer do texto, poderão aparecer outras grafias, respeitando como encontram-se nas fontes consultadas.

⁴Tradução nossa: “qualquer área nova de investigação começa necessariamente pela busca e elaboração do método”.

⁵William Stern (1871-1938), foi um psicólogo alemão, trabalhou com a psicologia infantil e diferencial. (VYGOTSKI, 2012f).

narrativas identificar o que possibilita/promove/facilita a aprendizagem desses estudantes.

Somente após essa definição foi possível dar seguimento às outras fases da pesquisa e optar por caminhos metodológicos que mais se adequassem ao objetivo dessa investigação.

No terceiro capítulo deste texto, primeiro passo deste caminho investigativo, apresento um estudo das dissertações e teses que abordaram a escolarização de pessoas com deficiência na Educação Superior e, num contexto mais específico, a deficiência intelectual na Educação Superior. Os trabalhos analisados foram publicados entre os anos de 2005 e 2018/01 e coletados nos repositórios do Banco de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O segundo passo do meu caminho, necessário para a elaboração da crítica, foi o aprofundamento teórico em Vigotski, sobretudo no que se refere às pessoas com deficiência e à deficiência intelectual. Essa análise teórica originou o capítulo quarto, e colaborou na definição de qual aspecto da deficiência intelectual gostaria de pesquisar: a aprendizagem. De tal modo, após estudar a deficiência intelectual a partir de Vigotski, foi necessário/possível rever o Projeto de Pesquisa que havia sido elaborado por ocasião do processo seletivo para o curso de Doutorado em Educação.

A partir das leituras da Teoria Histórico-Cultural, especialmente de Vigotski, da reorganização do Projeto de Pesquisa e, especialmente da definição do meu problema e objetivo de pesquisa, os próximos passos do meu percurso metodológico puderam ser planejados e percorridos. Nas próximas seções descrevo os caminhos trilhados para a realização desta tese. Em “Os percursos anteriores à entrevista” explico o processo percorrido para chegar às instituições visitadas e aos profissionais entrevistados, detalhando acontecimentos que alteraram o caminho que havia sido proposto no momento da qualificação do projeto de tese. Na seção “Da entrevista semiestruturada à entrevista narrativa: a necessidade de mudar o jeito de caminhar” justifico a necessidade de alterar a forma da entrevista durante o processo de coleta de dados, defendendo que esse outro modo de conversar, proposto pela entrevista narrativa, era/foi mais interessante para os propósitos da pesquisa empreendida. Por fim, em “A Análise Textual Discursiva”, apresento a técnica de análise textual utilizada para tratamento das entrevistas, detalhando como fiz esse trabalho.

2.1 OS PERCURSOS ANTERIORES À ENTREVISTA

No momento da qualificação do Projeto de Tese, havia estabelecido os seguintes critérios para seleção das Universidades Federais a serem convidadas para participar da pesquisa:

1. possuir Núcleo de Acessibilidade ou setor com função semelhante⁶, responsável por gerenciar os recursos do Programa Incluir e acompanhar os estudantes com deficiência;
2. ter alguma política de reserva de vagas para pessoas com deficiência;
3. possuir estudantes com deficiência intelectual.

Contudo, com a alteração da Lei nº 12.711/2012, popular “Lei de Cotas”, através da Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, todas as Universidades Federais e as Instituições Federais de ensino técnico de nível médio passaram a ter que realizar reserva de vagas também para pessoas com deficiência, conforme artigos 3º e 5º:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

[...]

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à

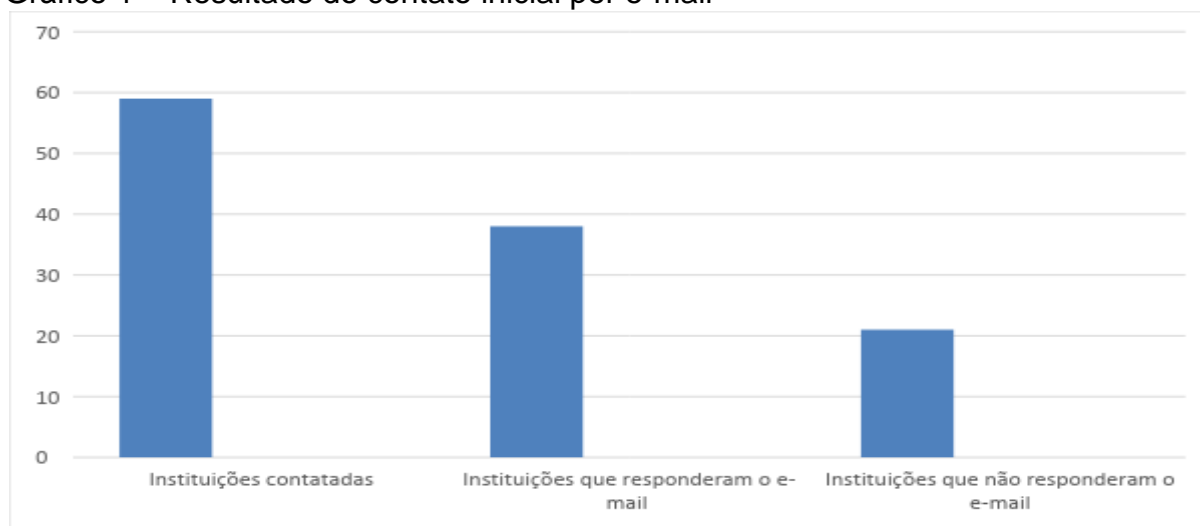
⁶ As Universidades Federais adotam diferentes nomenclaturas para nomear os setores responsáveis pelo acompanhamento dos acadêmicos considerados, atualmente, público-alvo da Educação Especial, tais como: Núcleo de Apoio à Inclusão; Núcleo de Acessibilidade; Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais; Núcleo de Inclusão e Acessibilidade; Programa de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais; Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas; Coordenadoria de Atenção a Pessoas com Necessidades Especiais; Coordenadoria de Acessibilidade; Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica; Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão; Coordenadoria de Acessibilidade Educacional; Núcleo de Apoio Psicopedagógico; Núcleo de Acessibilidade e Inclusão; Comitê de Inclusão e Acessibilidade; Coordenação de Políticas de Educação Inclusiva; Divisão de Ações Inclusivas; Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social; Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais; Secretaria de Acessibilidade; Setor de Acessibilidade e Promoção à Saúde; Núcleo de Políticas de Inclusão; Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional; Núcleo de Educação Inclusiva; Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial; Divisão de Inclusão, Acessibilidade e Assuntos Comunitários; entre outras. Nesse sentido, com o objetivo de manter o anonimato das instituições pesquisadas, o nome desses setores não será mencionado nesta Tese, fazendo a opção por utilizar a expressão “Núcleo de Acessibilidade”.

proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (BRASIL, 2016).

Desse modo, como o processo de coleta de dados aconteceu em 2017, quando as Universidades Federais já estavam em processo de adaptação a essa nova prerrogativa legal, eu fiz a opção de contatar não apenas as Universidades que já adotavam alguma política de reserva de vagas para estudantes com deficiência, mas todas as Universidades Federais. Os primeiros contatos com as Universidades, através de e-mail, foram realizados no primeiro semestre de 2017, o objetivo era realizar o mapeamento das instituições que possuem ou que já possuíram estudantes com deficiência intelectual.

Das 63 Universidades Federais, apenas quatro não foram contatadas: a UFSM por ser meu local de trabalho; uma Universidade da Região Centro-oeste cujo e-mail retornou; e duas Universidades que não tiveram o setor (Núcleo de Acessibilidade ou semelhante) localizado, uma da região Centro-oeste e outra da Região Sudeste. Assim, 59 Universidades Federais foram contatadas e convidadas a participar da pesquisa. Dessas, 21 não responderam o e-mail, mesmo após uma segunda tentativa, e 38 responderam.

Gráfico 1 – Resultado do contato inicial por e-mail



Fonte: Autores.

Descrição: gráfico demonstrativo, com três colunas azuis. No eixo vertical, aponta-se o número de e-mail respondidos em linhas que seguem, horizontalmente, passando pelas colunas. No eixo horizontal, indicam-se as Instituições em relação ao e-mail. Respectivamente, 59 Instituições contatadas, 38 Instituições que responderam o e-mail e 21 que não responderam o e-mail.

Os dados desse contato inicial foram tabulados em planilha do Excel que permitiu o tratamento das informações.

Tabela 1 – Dados dos e-mails respondidos

Possuem/possuiu estudantes com deficiência intelectual	17
Não possuem/possuiu estudantes com deficiência intelectual	17
Hipótese diagnóstica⁷	1
Não fornecem informações	2
Há suspeita, mas sem diagnóstico	1
Total de respostas	38

Fonte: Autores.

Tendo em vista as dificuldades em receber respostas/devolutivas para pesquisas em Educação através de contato eletrônico, que é por si só mais distante e impessoal, considero que o número de devolutivas ao e-mail foi bastante significativo, 38 e-mails respondidos de um total de 59 enviados, corresponde à 64,4%. Muitas das Universidades parabenizaram a mim e minha Orientadora pela escolha do tema, e manifestaram interesse nos resultados da pesquisa.

Outro aspecto interessante que foi possível verificar nos dados fornecidos pelas 17 instituições que indicaram possuir estudantes com deficiência intelectual, diz respeito ao número de estudantes e a forma de identificação desses, conforme pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 – Região do país, número de estudantes com deficiência intelectual e forma de identificação dos mesmos

⁷ Hipótese diagnóstica é quando há um diagnóstico preliminar, mas o diagnóstico ainda não está fechado, ainda precisa confirmação para se tornar definitivo.

Região	Número de estudantes com deficiência intelectual	Identificação
CENTRO-OESTE 1	3	
CENTRO-OESTE 2	5	Autodeclaração
NORTE 1	6	
NORTE 2	1	
SUL 1	1	Autodeclaração
SUL 2	6 ⁸	Autodeclaração
SUL 3	Não informou o número	
SUL 4	3 1 ⁹	
SUL 5	3	
NORDESTE 1	Não informou o número	
NORDESTE 2	2	
NORDESTE 3	1	
SUDESTE 1	Não informou o número ¹⁰	
SUDESTE 2	Não informou o número	
SUDESTE 3	19	Autodeclaração
SUDESTE 4	3	
SUDESTE 5	Não informou o número ¹¹	Autodeclaração
TOTAL	54	

Fonte: Autores.

⁸ A Universidade enviou um link com os dados das autodeclarações dos estudantes nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017. Nos anos de 2014 e 2015, consta o registro de um estudante em um mesmo Curso; no ano de 2016 um estudante em outro Curso; ano de 2017 dois estudantes no mesmo Curso de 2016 e um estudante em outro Curso. Não é possível saber, quando se trata do mesmo Curso em anos diferentes, se é o mesmo estudante ou são dois estudantes. Quando questionado sobre esse aspecto, o setor respondeu que o que possuem é o número de estudantes matriculados em cada ano e que não tinham a informação detalhada do ano de ingresso deles.

⁹ Essa instituição enviou dois dados diferentes. Como localizei dois setores/grupos que poderiam ser responsáveis pelas ações de inclusão na Universidade, enviei e-mail para ambos, entretanto, ao responderem o e-mail, os setores informaram dados diversos, um dos setores indicou que a Universidade possuía três estudantes autistas com diagnóstico de deficiência intelectual associado, e o outro setor indicou que a instituição possuía apenas uma estudante com diagnóstico de deficiência intelectual.

¹⁰ Essa instituição informou que já teve estudantes que se cadastraram com deficiência intelectual, porém, não comprovaram através de laudo médico e nunca solicitaram atendimento especial.

¹¹ A Universidade destacou que esses estudantes não possuem acompanhamento, pois não procuraram o setor.

Após esse primeiro momento da coleta de dados foi necessário selecionar as instituições que seriam pesquisadas *in loco*, para isso muitos fatores foram preponderantes. Inicialmente, excluí aquelas instituições em que o processo de identificação dos estudantes com deficiência intelectual se dava através da autodeclaração¹², o que acontecia em quatro delas. Na sequência, descartei uma instituição que informou dois dados diferentes, o que levaria a uma inconsistência de dados, o que não era interessante para a presente pesquisa. Houve também instituições que não se manifestaram quando questionadas sobre a possibilidade de visita para coleta de dados. Por fim, os fatores preponderantes para a seleção das instituições visitadas foram: envolvimento e interesse com a pesquisa manifestada já nos primeiros e-mails e a agilidade em enviar os contatos dos professores dos estudantes com deficiência intelectual ou em fazer os contatos com esses professores.

Finalmente, cheguei ao número de quatro instituições para coleta de dados *in loco*:

- Instituição Norte 1: Universidade localizada na Região Norte do país, possuindo o cadastro de seis estudantes com diagnóstico deficiência intelectual no ano de 2017. Foram realizadas dez entrevistas, as quais foram agendadas pelo próprio setor. A Universidade adota sistema de reserva de vagas/cotas contemplando as pessoas com deficiência desde o ano de 2012, entretanto, o Núcleo existe desde o ano de 2008.
- Instituição Sul 1: Universidade localizada na Região Sul do país, indicou possuir um estudante com diagnóstico de deficiência intelectual¹³ no ano de 2017. Foram realizadas quatro entrevistas, sendo uma delas coletiva, com a participação de quatro profissionais. As entrevistas foram agendadas pelo setor responsável pelas ações de inclusão na Universidade. O Núcleo foi criado no ano de 2014, e a Universidade passou a adotar política de reserva de vagas/cotas para pessoas com deficiência somente a partir da Lei nº 13.409/2016 que alterou a “Lei de Cotas”, Lei nº 12.711/2012.

¹² A primeira seção do capítulo dedicado à análise dos dados desta Tese contempla esse tema.

¹³ Durante a realização das entrevistas na instituição descobri que o estudante em questão possuía diagnóstico de autismo, entretanto, como a análise das entrevistas indicou que o mesmo possuía comprometimento intelectual associado, optei por manter na Tese.

- Instituição Nordeste 2: Universidade localizada na Região Nordeste do país, que possuía dois estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual em dois campi diferentes. A pesquisa foi realizada no campus sede. Foram realizadas dez entrevistas. A Coordenadora do Núcleo informou o contato do Chefe de Departamento que repassou os e-mails dos professores do estudante com deficiência intelectual e as entrevistas foram agendadas pela própria pesquisadora. Essa Universidade possui sistema de reserva de vagas/cotas desde o ano de 2008, contudo, o setor foi criado em 2014.
- Instituição Sul 5: Universidade localizada na Região Sul¹⁴ do país, indicou possuir três estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual em três campi diferentes. A pesquisa foi realizada em apenas um dos campi, onde foram feitas cinco entrevistas. A Coordenadora do Núcleo repassou o e-mail da profissional do campus responsável por acompanhar as demandas relativas a esse tema, essa profissional, por sua vez, repassou o e-mail dos docentes e as entrevistas foram agendadas pela própria pesquisadora. O Núcleo desta Universidade existe desde o ano de 2008.

As quatro instituições, através da Coordenação do Núcleo de Acessibilidade, autorizaram a realização da pesquisa, assinando o termo de “Autorização Institucional”, conforme modelo no Apêndice A.

Destaco que, no desenvolvimento do processo de coleta de dados, senti a necessidade de realizar entrevistas com outros profissionais, o que não estava previsto por ocasião da qualificação do Projeto de Tese, visto que se observou que o estudante com deficiência intelectual mobiliza diversos setores da instituição, sendo o docente apenas um dos sujeitos do processo. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas também com os profissionais dos próprios Núcleos de Acessibilidade, Coordenadores de Curso e de outros setores das instituições que têm envolvimento com a gestão da aprendizagem.

Todos os colaboradores receberam um código alfanumérico, buscando, com isso, preservar a identidade dos mesmos:

- PEDI: este código, precedido do número da entrevista, corresponde a “Professor de Estudante com Deficiência Intelectual”. Foram realizadas 22 entrevistas com docentes.

¹⁴ As duas Universidades da Região Sul localizam-se em Estados diferentes.

- PNA: número da entrevista e esse código indica que se trata de uma entrevista realizada com “Profissional do Núcleo de Acessibilidade”. Foram realizadas cinco entrevistas com esses profissionais. Uma dessas profissionais também tinha sido docente de estudante com deficiência intelectual, permitindo contemplar as duas experiências na mesma entrevista. Numa das Universidades visitadas, os profissionais do Núcleo de Acessibilidade manifestaram o desejo de fazer a entrevista coletivamente.

- PAP: precedido do número da entrevista, corresponde a “Profissional de Apoio Pedagógico”. Foram realizadas duas entrevistas com esses profissionais.

Os dados dos profissionais entrevistados, para fins de organização, foram tabulados em uma planilha de Excel, sendo que um resumo pode ser visualizado na tabela que segue:

Tabela 3 – Profissionais entrevistados: sexo, idade, tempo de docência, tempo de docência na Educação Superior, tempo de entrevista e número de páginas da transcrição.¹⁵

Profissionais	Sexo	Idade	Tempo docente	Tempo atuação ES	Tempo entrevista	Páginas
01PEDI	F	59	35	35	32min06s	8
02PEDI	F	44	10	10	27min18s	7
03PEDI	F	35	12	12	26min35s	7
04PEDI	F	35	12	5	26min02s	7
05PEDI	F	35	7	1,5	17min44s	5
06PEDI	M	41	6	1	11min30s	3
07PEDI	M	55	35	25	31min26s	8

¹⁵ Para fins didáticos, optei em formatar as entrevistas transcritas utilizadas no corpo da Tese da seguinte maneira: fonte Arial, tamanho 12, espaçamento simples, margens superior e esquerda 3cm, margens inferior e direita 2cm.

Profissionais	Sexo	Idade	Tempo docente	Tempo atuação ES	Tempo entrevista	Páginas
08PEDI	M	42	20	15	18min46s	6
09PEDI	M	53	20	10	18min20s	5
10PEDI	M	33	3	3	18min16s	5
11PEDI	M	53	27	27	37min27s	9
12PEDI	M	56	10	10	24min31s	5
13PEDI	F	41	13	13	24min51s	6
14PEDI	M	48	20	Não informou	16min35s	4
15PEDI	M	51	26	26	43min30s	10
16PEDI	F	43	+ 10	+ 10	19min03s	5
17PEDI	F	47	23	23	23min03s	5
18PEDI	F	46	22	22	2min41s	1
19PEDI	M	39	7	7	20min15s	6
20PEDI	F	36	6	6	32min45s	7
21PEDI	M	40	7,5	7,5	32min02s	7
22PEDI	F	36	5	5	29min16s	8
01PNA	F	36	9	9	50min44s	15
02PNA-Coletiva	F	30, 35, 42, 28	-	-	42min10s	13

Profissionais	Sexo	Idade	Tempo docente	Tempo atuação ES	Tempo entrevista	Páginas
03PNA	F	33	3	3 anos coord. Núcleo	13min24s	3
04PNA	F	35	-	-	20min42s	6
05PNA	F	39	-	-	15min43s	5
01PAP	F	50	30	17 - 1 no setor ¹⁶	34min31s	8
02PAP	F	43	-	-	16min37s	4

Fonte: Autores.

Assim, para a construção do *corpus*¹⁷ desta Tese, realizei um total de 29 entrevistas com 32 profissionais. Foram transcritas um total de doze horas, sete minutos e cinquenta e três segundos de entrevistas, totalizando cento e oitenta e oito páginas e oito mil seiscentos e noventa e quatro linhas.

Para uma compreensão mais detalhada, na sequência, mais algumas informações sobre cada um dos entrevistados:

01PEDI: Professora, 59 anos, 35 anos de formação e de atuação como docente da Educação Superior. Graduação em Educação Física, Especialização em Ginástica Rítmica e Bases Metodológicas do Treinamento e Musculação. Foi professora de uma estudante com deficiência intelectual (Síndrome de Down).

02PEDI: Professora, 44 anos, 13 de formação, dez anos atuando como professora da Educação Superior. Graduação em Educação Física, Especialização em Fisiologia do Ensino e Mestrado em Saúde coletiva. Foi professora de uma estudante com deficiência intelectual (Síndrome de Down).

¹⁶ A profissional tinha dezessete anos de experiência como docente da Educação Superior em outra instituição de ensino; na atual instituição, está há um ano no setor exercendo o cargo de Pedagoga.

¹⁷ Expressão que Moraes e Galiazzi (2011, p. 16) retiram de Bardin (1977). É o conjunto das produções, produzidas ou existentes previamente, que constituem os dados das pesquisas de análise textual.

03PEDI: Professora, 35 anos, 13 anos de formação e 12 anos como professora da Educação Superior. Possui graduação em Educação Física e Especialização em Educação para Preceptores do SUS. Já teve dois alunos com deficiência, sendo um com deficiência intelectual (Síndrome de Down).

04PEDI: Professora, 35 anos, 12 anos de formação e exercício da docência, sendo cinco na Educação Superior. Formação inicial em Pedagogia com Mestrado em Educação. Trabalhou com quatro alunos com deficiência na Educação Superior, um deles com diagnóstico de deficiência múltipla, envolvendo deficiência física e intelectual, sendo a deficiência intelectual considerada leve pela professora.

05PEDI: Professora, 35 anos, dez anos de formação, sete anos exercendo a docência, sendo um e meio na Educação Superior. Licenciada em Pedagogia, Mestrado em Artes e Doutorado em Artes Visuais. Trabalhou com dois alunos com deficiência, sendo um com deficiência intelectual.

06PEDI: Professor, 41 anos, 15 anos de formação, seis anos atuando como professor, há um na Educação Superior. Formação inicial em Pedagogia, Mestrado em Artes Cênicas e Doutorado em Artes. Informou que já possuiu dois alunos com deficiência intelectual na Educação Superior.

07PEDI: Professor, 55 anos, 35 anos de formação e exercendo a docência, sendo 25 na Educação Superior. Possui Licenciatura em Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação. Indicou já ter trabalhado com aproximadamente 20 estudantes com deficiência na Educação Superior, sendo um com deficiência intelectual.

08PEDI: Professor, 42 anos, 18 de formação, 20 trabalhando como professor, desses, 15 na Educação Superior. Tem formação inicial em Letras, com Mestrado e Doutorado em Linguística. Foi professor de oito estudantes com deficiência, sendo três com deficiência intelectual. Na entrevista relata experiências com dois estudantes com deficiência intelectual.

09PEDI: Professor, 53 anos, 20 anos de formação e exercício da docência, sendo dez na Educação Superior. Possui Licenciatura em Música. Trabalhou com três estudantes com deficiência na Educação Superior, sendo dois com deficiência intelectual¹⁸.

¹⁸ Na realização da entrevista foi possível identificar que uma das estudantes era surda.

10PEDI: Professor, 33 anos, 11 anos de formação, atuando há três anos como professor da Educação Superior. Graduação em História, Mestrado e Doutorado em História Social. Não foi professor do estudante com deficiência intelectual, mas, atualmente, está na função de Coordenador do Curso diretamente envolvido com a temática.

11PEDI: Professor, 53 anos, 30 anos de formação, 27 atuando como docente na Educação Superior. Possui graduação em Ciências Econômicas e Doutorado em Desenvolvimento Econômico. Já foi professor de dois estudantes com deficiência, sendo um com deficiência intelectual. Além de ter sido professor do estudante com deficiência intelectual, também exercia a função de Chefe de Departamento¹⁹ durante o processo de coleta de dados.

12PEDI: Professor, 56 anos, 17 anos de formação, dez atuando como docente na Educação Superior. Possui graduação em Ciências Econômicas e Doutorado em Economia. Trabalhou com três estudantes com deficiência, dois deles com deficiência intelectual.

13PEDI: Professora, 41 anos, 14 anos de formação, 12 desses anos atuando na Educação Superior. Graduação em Ciências Econômicas, Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Doutorado em Desenvolvimento Econômico. Trabalhou com cinco estudantes com deficiência, um com deficiência intelectual.

14PEDI: Professor, 48 anos, 25 anos de atuação como professor, sendo 20 na Educação Superior. Graduação em Economia, com Mestrado e Doutorado em Economia. Trabalhou com aproximadamente dez estudantes com deficiência, um com deficiência intelectual.

15PEDI: Professor, 51 anos, formado há 26 anos e, desde então, atuando como docente na Educação Superior. Graduação em Ciências Econômicas, Mestrado em Economia e Doutorado em Desenvolvimento Econômico. Foi professor de um estudante com deficiência intelectual.

16PEDI: Professora, 43 anos, formada há 14 anos, atuando como professora da Educação Superior há aproximadamente dez anos. Possui Mestrado em Economia. Trabalhou com cinco estudantes com deficiência, um deles com deficiência intelectual.

¹⁹ Na Universidade não existe a função de Coordenador de Curso.

17PEDI: Professora, 47 anos, formada há 29 anos, exercendo a docência na Educação Superior há 23 anos. Possui graduação em Economia, Mestrado em Sociologia e Doutorado em Desenvolvimento Econômico. Foi professora de três estudantes com deficiência, sendo um com deficiência intelectual.

18PEDI²⁰: Professora, 46 anos, graduada há 25 anos, e há 23 desempenhando a função de professora da Educação Superior. Graduação em Ciências Econômicas e Comunicação Social, Mestrado e Doutorado em Geografia. Foi professora de três estudantes com de deficiência, três deles com deficiência intelectual.

19PEDI: Professor, 36 anos, 12 anos de formação, há cinco atuando como professor da Educação Superior. Graduação em Engenharia Agronomia e Graduação em Enologia, Mestrado em Fruticultura e Doutorado em Agronomia. Além de ter sido professor da estudante com deficiência intelectual, estava exercendo, no período de coleta de dados, o cargo de Coordenação do Curso.

20PEDI: Professora, 36 anos, 12 anos de formação, exercendo a docência na Educação Superior há seis anos. É bacharel em Química de Alimentos, e Mestre e Doutora em Ciências. Foi/é professora de uma estudante com deficiência intelectual, não teve alunos com outras deficiências.

21PEDI: Professor, 40 anos, dez anos de formação, há sete anos e meio trabalhando como professor da Educação Superior. Graduado em Engenharia Florestal com Mestrado e Doutorado em Extensão Rural. Já teve quatro estudantes com deficiência, dois deles com deficiência intelectual. Já foi Coordenador do Curso.

22PEDI: Professora, 39 anos, graduada há 16 anos e exercendo a docência na Educação Superior há sete anos. Graduação em Agronomia, Mestrado em Fruticultura e Doutorado em Ciência e Tecnologia Agroindustrial. Trabalhou com uma estudante com deficiência intelectual, não tendo experiência com outras deficiências. Já foi Coordenadora do Curso.

01PNA: Professora, 36 anos, 13 anos de formação, nove anos atuando como docente da Educação Superior. Possui formação inicial em História, Especialização em Educação Inclusiva, Mestrado em Letras, Linguagem e Identidade. Trabalhou com cinco estudantes com deficiência, uma delas com deficiência intelectual. Essa

²⁰ Durante a realização dessa entrevista, o equipamento utilizado para gravação parou de funcionar, fato que só foi constatado após o término da mesma. Infelizmente, por essa razão, foi possível transcrever apenas a parte inicial dessa entrevista.

professora também exerce a Coordenação do setor responsável pelas ações de inclusão na Universidade.

02PNA-coletiva²¹: Entrevista realizada com quatro integrantes do setor responsável pelas ações de inclusão na Universidade: Assistente em Administração, Coordenadora do setor desde de agosto de 2017, 30 anos, graduação em Administração; Técnica em Assuntos Educacionais, 35 anos, graduação em Letras Português, havia entrado em exercício na instituição há menos de um mês; Psicóloga, 42 anos, Especialização em Terapia Familiar Sistêmica e Gestão Estratégica de Pessoas, anteriormente trabalhava em outro setor da instituição; Pedagoga, 28 anos, também havia entrado em exercício há menos de um mês.

03PNA: Técnica em Assuntos Educacionais, ex-Coordenadora do setor (de 2013 a 2015), 33 anos, graduação em Pedagogia. No momento em que a entrevista foi realizada a profissional não estava mais vinculada ao setor, ainda assim, manteve-se a entrevista por considerar importante a experiência frente ao setor e, também, por ser a profissional que respondeu os e-mails inicialmente e possibilitou a visita *in loco*.

04PNA: Exerce o cargo de Psicóloga e Coordenadora do setor desde a sua criação no ano de 2014.

05PNA: Técnica em Assuntos Educacionais que realiza o acompanhamento de estudantes com deficiência da instituição junto ao Núcleo responsável pelas ações de inclusão.

01PAP²²: Pedagoga, 50 anos, Especialização em Alfabetização, Especialização em Educação Inclusiva, Mestrado em Linguística, Doutorado em andamento em Linguística e Língua Portuguesa. Profissional com 30 anos de experiência na docência, sendo 17 na Educação Superior em outra instituição de ensino.

02PAP: Exerce o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, possui graduação em Letras – Espanhol, especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Educação. Atua no setor responsável pelas atividades de Apoio Pedagógico e Assistência Estudantil no Campus.

²¹ Quando cheguei no local combinado para a realização da entrevista com a Coordenadora do setor, as quatro profissionais estavam me aguardando, e solicitaram que todas participassem juntas, justificando que algumas estava há pouco tempo no setor e que, também, seria uma oportunidade delas conhecerem mais sobre o tema. Ou seja, a entrevista coletiva não havia sido planejada.

²² A partir de outubro de 2017 a servidora passou a ocupar o cargo de Assessora da Reitoria, conforme publicação no Diário Oficial da União.

Todos os colaboradores da pesquisa assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” antes de concederem a entrevista, conforme modelo do Apêndice B.

2.2 DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À ENTREVISTA NARRATIVA: MUDANÇAS NO JEITO DE CAMINHAR

No momento da qualificação do Projeto de Tese, eu objetivava coletar os dados e constituir meu *corpus* de pesquisa através de entrevistas semiestruturadas. A realização das primeiras entrevistas semiestruturadas (roteiro no Apêndice C), que embora tenham originado um bom material, não foi algo confortável para mim. Eu sentia a necessidade de uma conversa mais fluida, mais natural, com menos interrupções, com menos direcionamentos. Uma conversa em que o entrevistado(a) pudesse falar livremente sobre suas experiências na condição de professor(a) de estudante com deficiência intelectual, ou como profissional dos Núcleos de Acessibilidade ou como profissionais de apoio pedagógico. Percebi que o roteiro, não tão enxuto assim, é verdade, acabava por limitar ambos os sujeitos da conversa, pois, na mesma medida em que era importante para direcionar a aspectos específicos, impedia que outros fossem relatados, e isso não era natural e tampouco confortável.

A partir dessa constatação passei a adotar outra estratégia, entrevistas mais narrativas, nas quais os entrevistados eram convidados a relatarem sua experiência com os estudantes com deficiência intelectual, destacando os aspectos referentes à aprendizagem. Durante essas entrevistas, considerando os dados relatados e o objetivo da pesquisa, eu fazia alguns questionamentos a fim de suscitar que outros aspectos fossem mencionados e/ou para aprofundar algum tema já citado na entrevista.

Essa mudança de estratégia foi muito importante para a produção da Tese, pois, tornar a entrevista mais espontânea e natural possibilitou que os entrevistados se sentissem mais confortáveis para relatar suas experiências com os estudantes com deficiência intelectual. Todavia, é necessário ponderar que, numa pesquisa como a desenvolvida nesta Tese, que se propõem a ouvir e a dialogar com o outro, o dado produzido será sempre marcado pela interpretação do pesquisador sobre o discurso produzido pelo outro em um determinado momento, como o próprio Vigotski alertou:

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. (VIGOTSKI, 2009d, p. 481).

Assim, consciente dessa impossibilidade de compressão total do discurso do outro, é que esta Tese foi produzida. Tomando-se o cuidado para manter a fidelidade de todas as falas, as entrevistas foram cuidadosamente transcritas na sua íntegra, reconhecendo, entretanto, a partir de Gibbs (2009), que a transcrição já é um processo interpretativo, pois não capta o contexto (linguagem corporal, sensação) e, por isso, nunca será completamente precisa. O período dedicado ao processo de transcrição, apesar de frequentemente ser cansativo e muito longo, foi muito produtivo, o próprio ato de transcrever já oportunizou uma pré-análise de dados, indicando, inclusive, possíveis categorias.

Essas categorias, por suas vez, deram origem a outras demandas investigativas, surgindo a necessidade de realizar a análise documental para fundamentar e sustentar minhas inferências, mas também para comparar os dados coletados na pesquisa com os dados estatísticos. Assim, na minha pesquisa, a análise documental foi uma importante estratégia para triangulação dos dados oriundos das transcrições das entrevistas, situação que é sustentada por Lüdke e André (1986) ao defenderem que a análise documental é uma técnica exploratória muito interessante, pois os documentos são uma fonte de onde podem ser retiradas evidências para fundamentar as afirmações e declarações do investigador.

2.3 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Após a materialização do *corpus* da pesquisa, ou seja, da transcrição das entrevistas, foi possível realizar a Análise Textual Discursiva, uma técnica de análise textual que se localiza entre os extremos da Análise de Conteúdo e da Análise do Discurso, proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Essa técnica já foi utilizada por outros pesquisadores que analisaram seus dados à luz da Teoria Histórico-Cultural, tais como: Sangiogo (2014); Gehlen, Maldaner, Delizoicov (2010), Damiani et al. (2013), Selau (2013), Alves e Damiani (2014).

A análise desenvolvida na tese “Fatores associados à conclusão da Educação Superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski”, de Bento Selau da Silva Júnior (2013), pela proximidade com esta pesquisa, possibilitou o entendimento de que a Análise Textual Discursiva é uma técnica que dialoga com os pressupostos teóricos vigotskianos que, ao superarem a dicotomia entre o individual e o social, a unidade e a totalidade, defendem a impossibilidade de uma análise isolada das partes em relação a um todo.

Embora sem fazer referência a Vigotski, Moraes e Galiazzi (2011), na obra “Análise Textual Discursiva”, aproximam-se de alguns pressupostos teóricos vigotskianos ao proporem o uso da Análise Textual Discursiva para análise de dados textuais em pesquisas qualitativas, defendendo que, através dessa técnica, é possível superar a dicotomia entre a unidade e a totalidade. Vigotski (2010, p. 8) propõe que o pesquisador

deve substituir o método de ‘decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam.

O reconhecimento dessas unidades que representam a totalidade, talvez, seja a tarefa mais difícil da proposta de Vigotski e está presente também na Análise Textual Discursiva. Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2011) definem o ciclo de análise da Análise Textual Discursiva como um processo auto organizado de imersão intensa nos dados e nas informações do *corpus*, que acontece em três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captando o novo emergente.

- **Desmontagem dos textos/ Unitarização:** o primeiro momento da análise foi da “desmontagem dos textos”, e posterior unitarização a partir da elaboração de sentidos. Como propôs Vigotski, essa desmontagem precisa seguir o princípio de, através do desmembramento do *corpus*, manter unidades que se conservam, o que “implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 11). Para esses autores, isso indica, primeiramente, a

desconstrução do *corpus* de análise e, posteriormente, sua unificação. Para tal, o pesquisador precisa atribuir sentidos e significados aos textos.

Contudo, Moraes (2003) chama atenção para o fato de um mesmo texto possibilitar muitas significações, “todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem” (MORAES, 2003, p. 192), sendo assim, aproxima-se de Vigotski que defendia que “não há uma relação fixa entre palavras e significados, esta relação depende do contexto sociocultural” (COSTAS e FERREIRA, 2011, p. 215). Entendo que tanto Vigotski quanto Moraes comungam da ideia de que as pesquisas sociais apresentam, sobretudo, a compreensão do pesquisador, de forma que pesquisadores diferentes apresentam significações diferentes, mesmo que utilizem a mesma técnica de análise e os mesmos dados.

A primeira fase da Análise Textual Discursiva possui três momentos, a fragmentação dos textos, a reescrita das unidades e a atribuição de um título:

A **fragmentação dos textos** é concretizada por uma ou mais leituras, identificando-se e codificando-se cada fragmento destacado, resultando daí as unidades de análise. Cada unidade constitui um elemento de significado referente ao fenômeno que está sendo investigado. Entretanto, como na fragmentação sempre se tende a uma descontextualização, é importante **reescrever as unidades** de modo que expressem com clareza os sentidos construídos a partir do contexto de sua produção. Isso implica incluir alguns elementos de unidades anteriores ou posteriores dentro da sequência do texto original. Isso se faz necessário, pois as unidades, quando levadas à categorização, estarão isoladas e é importante que seu sentido seja o mais claro possível. Finalmente, para facilitar o passo seguinte da análise, a categorização, é interessante atribuir a cada unidade de análise, assim construída, **um título**. Este deve apresentar a ideia central da unidade. (MORAES, 2003, p. 195 – 196, grifos nossos).

Moraes e Galiazzi (2011) chamam atenção para a necessidade de, no processo de unitarização, manter o foco no todo

Ainda que possam ser reconhecidos movimentos específicos, requer-se um esforço permanente de focalização no todo [...] mesmo que se recortem os textos, a visão do fenômeno em sua globalidade precisa estar sempre presente como pano de fundo. (p. 48 e 49).

Vigotski também havia ressaltado esse aspecto quando defendeu que as pesquisas em Psicologia deveriam superar a fragmentação em partes isoladas do todo.

Outro aspecto importante no processo de unitarização é que o pesquisador deve fazer essa unificação tendo em perspectiva a próxima etapa da Análise Textual Discursiva, a categorização, “é necessário recortar os textos tendo em vista uma possível estrutura de categorias a ser construída posteriormente” (MORAES E GALIAZZI, 2011, p. 52).

Nessa etapa da “Unitarização”, todas as transcrições das entrevistas foram lidas e os excertos mais importantes para a pesquisa foram destacados. Após, realizei uma segunda leitura desses excertos, o que permitiu agrupá-los por temática. Na leitura dessas temáticas, com vistas a “Categorização”, foi realizada a atribuição de títulos.

- **Estabelecimento de relações/ Categorização:** após o processo de desmembramento do texto e unitarização, que se dá através da produção de sentido, Moraes e Galiazzi (2011) propõem a etapa da categorização, que consiste em estabelecer relações entre as unidades elaboradas, comparando-as e agrupando-as com base nas semelhanças, produzindo-se categorias. Os autores indicam que, nesse processo de categorização, se pode, inclusive, usar diferentes metodologias, sendo a Análise de Conteúdo uma delas.

Moraes (2003) defende que podem ser utilizados três tipos de categorias, as categorias *a priori*, as categorias emergentes e um sistema misto de categorias. As categorias *a priori* são elaboradas a partir da teoria que fundamenta o trabalho do pesquisador. Já, as categorias emergentes são construções que o pesquisador elabora a partir da análise do *corpus*. Finalmente, o modelo misto de categorias é quando o pesquisador parte de um conjunto de categorias definidas *a priori*, que podem ser complementadas, ampliadas e reorganizadas a partir da análise dos dados. Para a elaboração desta Tese, optei pelo modelo misto de categorias, pois já, no processo de qualificação do Projeto de Tese, indicava a existência de algumas categorias *a priori*, a mediação pedagógica e a coletividade foram duas dessas categorias que se mantiveram durante a análise dos dados. Todavia, outras categorias foram surgindo durante o processo de análise.

- **Captando o novo emergente:** o trabalho não se encerra com a categorização, após a elaboração de categorias o pesquisador deve construir “pontes entre elas” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 33), elaborando outros textos, produzindo inferência, interpretando e possibilitando o surgimento de “argumentos” e “teses parciais”. Esses outros textos são chamados de metatextos, e requerem construções do próprio pesquisador, com isso, “o pesquisador não pode deixar de assumir-se autor de seus textos” (MORAES, 2003, p. 206).

Após o processo de elaboração das categorias e nova leitura das mesmas, com vistas a terceira etapa da Análise Textual Discursiva, eu senti a necessidade de retomar a Teoria Histórico-Cultural, revisando alguns conceitos já estudados por ocasião da qualificação do Projeto de Tese, e que compõem o capítulo quatro desta Tese, mas, também e principalmente, estudando outros:

- “El método instrumental en psicología” (VYGOTSKI, 2013) – escrito em 1930.
- “Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos” (VIGOTSKI, 2009b) – escrito em 1934.
- “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância” (VIGOTSKI, 2009c) – escrito em 1934. Nesse texto, foi possível compreender, dentre outros aspectos, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e o conceito de zona de desenvolvimento imediato, mais conhecido nas traduções para o português como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)²³, um dos conceitos vigotskianos que, equivocadamente, tem justificado as políticas de inclusão escolar no Brasil.
- “Pensamento e Palavra” (VIGOTSKI, 2009d) – escrito em 1934.
- “Mediation” (WERTSCH, 2007).
- “Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy” (KOZULIN; GINDIS, 2007).

²³ Na tradução de Paulo Bezerra de Pensamento e Linguagem, primeira parte do Tomo II das Obras Escolhidas, sob o título de “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, encontramos a expressão “zona de desenvolvimento imediato” em substituição a “zona de desenvolvimento proximal” que é/era mais utilizada no Brasil. Entretanto, para Prestes (2012b, 190), nenhuma dessas palavras “transmitem o que é considerado mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado com a relação existente entre desenvolvimento e a instrução e a ação colaborativa de outra pessoa”. De acordo com Prestes (2012b), o termo que melhor traduz o que Vigotski pretendia dizer é “imminente”. Ainda, segundo análise de Prestes, Vigotski utiliza tanto o termo “real” como “atual” para indicar o nível de desenvolvimento efetivo da criança. Por essa razão, nesta Tese, utilizarei as expressões “zona de desenvolvimento proximal/imediato/imminente” e “zona de desenvolvimento real/atual”.

Somente através dessa nova imersão teórica foi possível produzir os metatextos que compõem o capítulo cinco, dedicado à análise dos dados desta Tese. Esse exercício de retomada teórica e busca de outros referenciais para subsidiar a análise do *corpus* de pesquisa remete a um aspecto destacado por Vigotski, no final do texto “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância”, no qual o autor chama a atenção para o caminho que o pesquisador percorre até chegar ao texto/relatório final e que, por vezes, acaba não mostrando de fato esse caminho:

“[...] durante todo o processo de pesquisa, a nossa hipótese de trabalho e a investigação experimental **se constituíram de modo diferente ao que aparece aqui**. No curso vivo do trabalho investigatório, a questão nunca se apresenta como em sua forma literária acabada. A construção da hipótese de trabalho não antecedeu a investigação experimental e esta não pôde apoiar-se desde o início em uma hipótese definitivamente pronta.” (VIGOTSKI, 2009c, p. 393, grifo nosso).

Reconhecendo tal característica presente também nesta Tese, o caminho metodológico, apresentado neste capítulo, é uma tentativa de ilustrar o percurso percorrido durante o trabalho de pesquisa que, à luz do arcabouço teórico produzido por Vigotski, possibilitou que os discursos sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior fossem analisados, identificando o que possibilita/promove/facilita a aprendizagem desses estudantes.

3 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS TESES E AS DISSERTAÇÕES

Em vários textos de Vigotski, é possível observar que, antes de expor suas concepções sobre determinado assunto, ele revisava alguns estudos sobre o tema e, partindo disso, concordava, acrescentava, dialogava, repetia experimentos, discordava e, somente após, apresentava suas ideias. Tentando trilhar esse caminho, neste capítulo, apresento um estudo das dissertações e das teses que abordam a escolarização de pessoas com deficiência na Educação Superior, em especial, das pessoas com deficiência intelectual.

O recorte temporal inicia no ano de 2005, e estende-se até as publicações mais recentes de 2018. Em 2005, em nível de Governo Federal, foi instituído o Programa Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior. Embora esse Programa tenha contribuído muito com as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), principalmente, através de suporte financeiro para a estruturação de Núcleos de Acessibilidade ou similares, há que se considerar que a distribuição de recursos era concorrencial até o ano de 2011, quando as instituições deveriam submeter projetos aos editais lançados anualmente. Somente em 2012, as IFES passaram a receber um valor fixo anualmente e, assim, tiveram mais segurança para propor e planejar suas ações futuras.

Desse modo, atualmente, abordar o ingresso da pessoa com deficiência na Educação Superior não é mais uma novidade, muitas instituições já adotam uma política de reserva de vagas para pessoas com deficiência, e muitas pesquisas já contemplaram/contemplam diversos aspectos desse tema.

Esse fato foi constatado ao realizar um levantamento no Banco de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identificando um total de 176 trabalhos desde o ano de 2005 até julho de 2018, sendo 36 teses de Doutorado e 140 dissertações de Mestrado, entre Mestrado Acadêmico e Profissional.

Esse número poderá ser ainda superior visto que os descritores utilizados para refinar a busca - universidade, Educação Superior, Ensino Superior, deficiência, deficiência intelectual - podem não ser tão precisos, deixando de selecionar algum trabalho.

Após a coleta dos trabalhos, realizei uma primeira categorização, com base nos títulos e nos resumos, os trabalhos foram classificados conforme os temas abordados. Embora alguns possam ser encaixados em mais de uma categoria, por exemplo, um trabalho que aborde pessoas com deficiência visual na educação a distância, considere a temática que era mais proeminente no texto.

No amplo título “Políticas, acesso, acessibilidade e permanência”, encaixam-se 51 trabalhos, que abordam vários aspectos sobre as pessoas com deficiência na Educação Superior: políticas de cotas, processos de seleção, acessibilidade, apoios à permanência e à aprendizagem, etc. Na maioria das vezes, quando se aborda a questão do acesso se trata, por excelência, de cotas e/ou reserva de vagas que, na condição de política institucional²⁴, não de Estado, é muito recente no cenário nacional. Talvez, por ser uma política institucional, ou seja, uma escolha da instituição e não uma obrigação legal, esse tema demande muitos questionamentos e, conseqüentemente, muitas pesquisas. As instituições não sabem o “como fazer”, estão aprendendo, com suas próprias experiências, com as experiências de outras instituições, e os estudos sobre esses processos são importantes para dar conhecimento e difundir o que está acontecendo, além de colaborar com sugestões sobre o tema. Entretanto, o acesso e as cotas não são mais as únicas preocupações dessas pesquisas, que se ocupam também em investigar o que está acontecendo após o processo de ingresso desses estudantes.

A “Deficiência visual” e a “Surdez” foram as deficiências que mais incidiram como tema de pesquisa, 21 trabalhos abordaram cada um dos temas.

A “Deficiência visual”, possivelmente por demandar adequações que extrapolam as questões de ordem arquitetônica, causa muitos questionamentos e inquietações. O crescente uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como facilitadoras da aprendizagem dessas pessoas, além de possibilitar a permanência na Educação Superior, também tem sido objeto de estudo.

De modo geral, as dissertações e as teses relacionadas à “Surdez” abordam questões pertinentes a Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto primeira língua desses sujeitos, englobando a garantia do serviço de intérprete da Libras, o trabalho

²⁴ No Brasil, as cotas e/ou reservas de vagas para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, instituídas pela Lei nº 12.711/2012, não contemplavam as pessoas com deficiência, o que passou a acontecer a partir de dezembro de 2016, quando essa lei foi alterada.

desse profissional, a atuação de professores surdos na Educação Superior e a inserção das disciplinas de Libras nos cursos de licenciatura.

Os professores também têm destacado-se como sujeitos das pesquisas, os 20 trabalhos que contemplaram e publicizaram os discursos desses sujeitos foram inseridos na categoria “Percepção dos professores”. Há que se considerar que, assim como a Educação Superior é uma possibilidade recente na vida das pessoas com deficiência, ter alunos com deficiência também é uma nova realidade para os professores universitários, os quais, na maioria das vezes, não têm formação para o exercício da docência. Dessa maneira, ouvir os docentes é a possibilidade de conhecer outras demandas que envolvem os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência na Educação Superior, é a oportunidade de saber como essas pessoas estão gestando seu trabalho diante dessa nova realidade.

A “Educação profissional”, sobretudo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também tem sido campo de investigação para quem estuda a escolarização dos sujeitos com deficiência. Os Institutos Federais, por abarcarem desde a Educação Básica (por excelência cursos de nível médio) até a pós-graduação, oferecem muitas possibilidades de investigação. Noutra perspectiva, por estarem distribuídos em diversos *campis* e cidades, ampliaram as possibilidades de acesso à Educação Superior para todas as pessoas, inclusive, para aquelas com alguma deficiência. Foram localizados 18 trabalhos que tematizam a educação das pessoas com deficiência na Educação Profissional, número significativo se considerarmos que os Institutos Federais foram criados em 29 de dezembro de 2008.

Alguns pesquisadores têm ocupando-se em ouvir os estudantes com deficiência, conhecer suas histórias, suas estratégias, suas superações, buscando identificar como constituem-se na condição de estudantes da Educação Superior e os fatores que colaboram para isso. A “Percepção dos estudantes com deficiência” foi abordada em 18 trabalhos, essas investigações possibilitam conhecer como essa recente realidade da Educação Superior está sendo sentida pelos seus principais atores, as pessoas com deficiência.

A formação em nível superior, através da Educação a Distância (EAD), é outra possibilidade que se apresenta às pessoas com deficiência, e foi foco de cinco pesquisas em nível de pós-graduação. A EAD tem sido considerada uma alternativa de acesso à Educação Superior para as pessoas que, por diversas razões, não conseguiram e/ou conseguem realizar sua formação na modalidade presencial.

Dentre essas pessoas, destacam-se as que possuem alguma deficiência e/ou limitação para saírem de casa.

A “Deficiência intelectual” foi objeto de estudo de quatro pesquisas, as quais, em razão da vinculação com esta Tese, são analisadas mais aprofundadamente ainda neste capítulo.

As “Atitudes frente aos estudantes com deficiência” foram temas de pesquisa de três trabalhos, mesmo número de pesquisas que enfocaram a “Acessibilidade em bibliotecas”.

Cada uma das temáticas “Altas Habilidades/Superdotação”, “Avaliação da Aprendizagem”, “Orientação Profissional”, “Atendimento ao Aluno com Deficiência” e “Deficiência Física” foram temas de dois trabalhos. Ainda, um trabalho abordou a “Intervenção Psicopedagógica” e outro os “Distúrbios da Aprendizagem”.

Após essa classificação por temáticas, todos os resumos foram lidos detalhadamente, e os trabalhos que apresentam uma maior vinculação com esta pesquisa de Doutorado em Educação foram selecionados e categorizados com base nos seguintes aspectos: emprego da Teoria Histórico-Cultural, 11 trabalhos; percepção dos professores sobre estudantes com deficiência na Educação Superior, dez trabalhos; deficiência intelectual na Educação Superior, cinco trabalhos.

3.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SEUS APORTES

Nesta seção, apresento os trabalhos que indicaram utilizar Vigotski e/ou a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico. Os trabalhos foram brevemente descritos, sem a intenção de empregar juízos de valor quanto a utilização teórica que vem sendo realizada a partir das obras e das diversas traduções de Vigotski. Contudo, para a elaboração desta Tese, serão apreciados, em outros momentos, aqueles trabalhos que apresentam maior proximidade com as investigações que vêm sendo desenvolvidas por esta pesquisadora.

A dissertação “O imaginário docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior²⁵: um percurso de significados e ressignificações” apresenta a pesquisa de Müller (2005) sobre o

²⁵ Embora, no decorrer do texto, faça a opção pela expressão Educação Superior, quando cito ou faço referência a outros trabalhos, mantenho a expressão utilizada neles, no caso Ensino Superior.

imaginário docente e utiliza, entre suas bases referenciais, Vigotski. A pesquisadora, através de entrevistas semiestruturadas e histórias de vida, deu voz aos docentes que identificaram o processo de inclusão como desafiador, destacando vários aspectos sobre o tema, entre eles: a necessidade de repensar a prática pedagógica e buscar formação constantemente; a valorização das assessorias de apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Entretanto, os docentes revelaram algumas inquietações no que se refere às NEE que não são tão perceptíveis em sala de aula e com a futura atuação profissional desses estudantes.

Compreender como os sujeitos com NEE percebem os movimentos de educação inclusiva e identificar suas perspectivas em relação à inclusão e os processos inclusivos no Ensino Superior foram os objetivos de pesquisa que moveram Momberger (2007) no processo de elaboração da dissertação “Inclusão no Ensino Superior: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais”. Esse trabalho foi realizado com três acadêmicos com NEE, que participaram de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi realizada a partir da teoria sócio histórica e dos estudos sobre defectologia de Vigotski. Como resultado da pesquisa, Momberger (2007) destacou: a superação do estereótipo de deficiente a partir das interações sociais, o preconceito como um dos principais entraves para a inclusão, sendo que a inclusão no Ensino Superior é um tema que precisa ser estudado e debatido na universidade e na sociedade.

A tese “Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados” foi defendida por Rossetto em 2009, e apresenta um estudo sobre as características e as necessidades das pessoas com deficiência na academia. Como referenciais teóricos, foram utilizados Vigotski e Maturana. A pesquisa envolveu quatro pessoas com deficiência que ingressaram no Ensino Superior e no mercado de trabalho. A partir da análise das histórias de vida desses sujeitos, Rossetto (2009) concluiu que, a partir das interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio, o sujeito pode romper com o determinismo biológico. Alguns elementos significativos da teoria de Vigotski são identificados no trabalho, como os apoios recebidos durante a trajetória de vida, a disposição interna de cada sujeito e o processo de compensação. A autora defendeu que esses elementos fundamentam a tese de que a pessoa com deficiência consegue chegar ao Ensino Superior se tiver oportunidades de desenvolvimento e recursos necessários para a sua aprendizagem.

“Para lembrar que você existe: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo” é o título da dissertação de Sousa (2013). A pesquisadora entrevistou 11 estudantes com deficiência, professores indicados por estes, e avaliou documentos institucionais com o objetivo de analisar a inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Ao concluir o trabalho, Sousa (2013) apresentou como aspectos positivos: o vestibular, que possibilita as adaptações necessárias na hora da prova, e os auxílios financeiros. Entretanto, destacou que os estudantes ponderaram que o auxílio não se reduz apenas à questão financeira. Ainda, observou defasagem na acessibilidade arquitetônica, no acompanhamento da vida acadêmica e dos materiais para os estudantes, na orientação para o trabalho dos professores, destacando a necessidade de política institucional para a UFES.

Na tese “Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski”, Selau (2013) descreve como um grupo de nove pessoas cegas explicam a conclusão da Educação Superior. Os estudos de Vigotski, sobretudo do “Tomo V – Fundamentos de Defectología”, embasaram teoricamente a análise dos dados, coletados através de entrevistas e análise documental. Como resultado da pesquisa, emergiram quatro categorias: “Qualidade da Educação Básica Cursada”; “Dificuldades Encontradas”; “Fatores Facilitadores Externos” e “Fatores Facilitadores Internos”. Ao final do trabalho o autor defendeu

a tese de que a tomada de consciência sobre as discrepâncias entre a realidade vivida e a esperada gerou a vontade de concluir a educação superior, isto é, fatores ligados à subjetividade dos estudantes, levando o grupo de cegos à consecução desse objetivo (2013, p. 18).

Breda (2013) investigou as políticas de inclusão na UFES, partindo do ingresso de um aluno surdo no curso de Mestrado em Educação, tendo Vigotski como teórico de referência. A pesquisa, configurada como um estudo de caso, contou com entrevistas com estudantes, professores, técnico-administrativos em educação e gestores do curso de Mestrado em Educação. Após a análise dos dados, Breda constatou que existem avanços relativos à inclusão na UFES, destacando a adaptação das provas de vestibulares, as adequações da estrutura física e a contratação de profissionais para atendimento aos estudantes com deficiência.

Contudo, identificou que algumas questões ainda precisam ser pensadas, entre elas, a criação de um núcleo para acompanhamento desses estudantes.

A dissertação de Trentin (2013) também se fundamentou em Vigotski para analisar os caminhos isotrópicos²⁶ utilizados por quatro cursistas com deficiência visual no curso a distância de Tecnologia Assistiva, realizado através do Ambiente Virtual de Aprendizagem Teleduc, oferecido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Como resultado do trabalho “Análise dos caminhos isotrópicos adotados por pessoas com deficiência visual em um curso de educação a distância na perspectiva inclusiva”, a autora observou o uso do caminho isotrópico externo, através da atuação do monitor do curso, e elaborou recomendações no sentido de melhorar o ambiente virtual de aprendizagem e possibilitar maior autonomia e independência às pessoas com deficiência visual.

“Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social” é o título da tese desenvolvida por Oliveira (2014), com o objetivo de evidenciar aspectos que possam ter contribuído para o surgimento de processos de compensação sociopsicológica que promovem aprendizagem e desenvolvimento na vida acadêmica e profissional de adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento (TGD). O estudo foi realizado com três estudantes do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo, sendo um deles aluno de um curso de licenciatura. A partir da análise das histórias de vida dos estudantes, a pesquisadora concluiu que, apesar das dificuldades vivenciadas na trajetória escolar, a aprendizagem da pessoa com deficiência e TGD é possível porque eles conseguem ingressar e permanecer na escola regular. Destacou, ainda, que as condições socioeconômicas e o apoio da família são fatores que muito contribuíram para que esses sujeitos possam ter acesso à escola e nela permanecer, bem como atingir processos de compensação sociopsíquicas.

Em sua pesquisa de Mestrado em Educação Matemática, Gonçalves (2014), partindo dos conceitos de mediação por artefatos, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formação de conceitos e interiorização, analisou como um aluno cego utilizou a linguagem, os signos e os gestos, e como apropriou-se dos conceitos próprios do

²⁶ A autora defende que essa definição se fundamentou nos trabalhos de Vigotski e, em resumo, exprime que a pessoa com deficiência cria seus próprios recursos (caminhos) para aprender e interagir com o mundo.

Cálculo, em particular o de função derivada no contexto da sala de aula e fora dela, no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – Campus São João Evangelista. Os resultados da dissertação “Abordagem histórico cultural em sala de aula inclusiva de Matemática: o processo de apropriação do conceito da função de derivada por um aluno cego” confirmam o potencial que o uso de materiais manipuláveis, especialmente, no campo da Educação Matemática, possui no desenvolvimento das funções superiores, tendo em vista que tato é um importante campo perceptivo do cego.

A tese “O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários”, defendida por Pires (2014), utiliza Vigotski como um dos pilares teóricos, juntamente com autores que tratam da educação bilíngue de surdos e do letramento como prática social. Com o objetivo de traçar o perfil de letramento acadêmico em língua portuguesa de surdos universitários para projetar as possibilidades de desenvolvimento desse letramento de acordo com as necessidades do ambiente universitário, a pesquisadora analisou as produções de leitura e escrita em Língua Portuguesa de um grupo de universitários surdos brasileiros em um curso de extensão a distância. Como resultado das análises, observou variação em relação ao letramento dos surdos participantes da pesquisa e às propostas de algumas iniciativas com o objetivo de incentivar o letramento acadêmico dos surdos: maior envolvimento da universidade na tarefa de inclusão linguística desses estudantes, promoção de pesquisas e cursos de língua portuguesa para surdos, antes e durante o curso superior.

Defendida por Galdino (2015), a dissertação “As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos com deficiência na UFPB²⁷” teve como objetivo analisar o acesso à Educação Superior de pessoas com deficiência, considerando as políticas de inclusão e os elementos sociais e educacionais marcantes. Galdino (2015) verificou que as políticas de expansão e acesso contribuíram para o crescimento no número de estudantes com deficiência na Educação Superior, ainda, constatou que a participação da família, amigos, colegas de sala de aula e professores são fundamentais para o acesso a esse nível de ensino.

²⁷ Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

3.2 PROFESSORES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PONTOS DE REFLEXÃO

O docente é um dos atores principais no processo educativo, na Educação Superior isso não é diferente. Entretanto, muitas vezes, esses profissionais não são ouvidos, tanto em suas demandas de trabalho, quanto nas pesquisas acadêmicas, as quais, não raras vezes, responsabilizam esses profissionais pelos fracassos, pelas falhas ou pelas dificuldades dos processos de inclusão de pessoas com deficiência.

Ao realizar esta pesquisa que se propôs a ouvir professores de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, entendo a importância de mapear como esses profissionais estão contemplados nas dissertações e nas teses produzidas até o momento. Dos 176 trabalhos coletados sobre pessoas com deficiência na Educação Superior, apenas dez mencionam o docente, seja como um dos sujeitos de pesquisa, seja como o foco da pesquisa.

Com o objetivo de saber como o professor de Ensino Superior entende a inclusão e como está sendo construído o conhecimento sobre esse assunto para estudantes de cursos de licenciatura, Caggiano (2006) realizou uma pesquisa com três professores que trabalhavam em cursos de licenciatura e vivenciavam a inclusão de pessoas com deficiência. Ao finalizar seu mestrado, a pesquisadora apresentou o trabalho “A formação docente para a gestão do processo inclusivo nas escolas de alunos e alunas com deficiência”, defendendo que alguns professores não têm muito conhecimento sobre o processo inclusivo, isso afeta a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura e sua própria conduta diante de estudantes com deficiência que estão no Ensino Superior.

Oliveira (2007), em sua dissertação de mestrado, investigou as concepções de deficiência presentes nas representações sociais dos professores frente ao acesso de estudantes com deficiência em Cursos de Educação Física no Estado da Bahia. Oito professores foram sujeitos de pesquisa e, através de entrevistas semiestruturadas e questionários, a autora constatou que, embora alguns professores tenham um discurso mais inclusivo, predominaram discursos que marcam uma transição entre um olhar excludente e uma concepção pré-inclusiva.

A tese “O acesso de pessoas com deficiência, ao sistema público de ensino de Manaus, na percepção dos professores”, defendida por Marques (2010), teve por objetivo investigar a percepção dos professores da rede pública da cidade de Manaus

sobre a inclusão educacional de estudantes com deficiência desde a Educação Básica até a Educação Superior. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com trinta docentes, quinze da Educação Básica e quinze da Educação Superior, além de secretário municipal e secretário estadual de educação. A pesquisa abordou quatro aspectos: adaptações arquitetônicas, adaptações de materiais pedagógicos, conhecimento do projeto pedagógico, adaptações atitudinais. No que se refere à Educação Superior, Marques (2010) constatou que foram realizadas apenas adaptações de ordem arquitetônica, sendo necessário estabelecer programas e ações para garantir condições de atendimento aos estudantes com deficiência.

Em 2011, Soares defendeu a tese intitulada “A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência sob a ótica destes alunos e administradores”. Para desenvolver essa pesquisa, entrevistou três estudantes cegos, oito docentes e quatro coordenadores de cursos. A autora concluiu que, embora os acadêmicos com deficiência visual tenham percebido pouco reflexo das ações inclusivas da Universidade Federal do Ceará (UFC), propostas pela Comissão e pela Secretaria de Acessibilidade, é possível prever mudanças no futuro próximo da instituição.

“A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial” é o título da tese defendida por Ramalho (2012). Nesse trabalho, a autora estuda o Programa de Tutoria Especial desenvolvido na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o qual prevê que os estudantes com deficiência sejam acompanhados em suas tarefas acadêmicas por tutores especiais, que também são estudantes da universidade. Ramalho (2012) entrevistou os estudantes com deficiência, os tutores especiais desses estudantes, os professores e a Coordenadora do Programa e, ao final do trabalho, defendeu que o Programa de Tutoria Especial dessa universidade é uma forma de AEE na Educação Superior.

Partindo do objetivo de analisar as representações sociais dos docentes do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) sobre os desafios da inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, Jesus (2012) entrevistou dez docentes e elaborou a dissertação “Analisando a Educação Inclusiva no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão”. Ao finalizar o trabalho, Jesus (2012) concluiu que, apesar da falta de formação sobre educação inclusiva, os professores estão sensíveis à causa da inclusão, e acreditam que é possível adotar medidas para contornar essa situação.

Além disso, a exposição dos professores e estudantes com deficiência às adversidades do processo educacional gera aspectos positivos para o relacionamento com os estudantes com deficiência.

“O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura” foi a dissertação elaborada por Passos (2013). Com o objetivo investigar ações docentes no processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Passos (2013) aplicou questionário com perguntas abertas e fechadas com 16 docentes, e identificou que esses, muitas vezes, se sentem despreparados para atuar com estudantes com deficiência, bem como apresentam expectativas desfavoráveis frente ao ingresso desses estudantes no mercado de trabalho. Diante disso, a autora pondera sobre a necessidade das instituições de Educação Superior propiciarem formação aos docentes, partindo da realidade que eles atuam, em específico, contemplando a demanda das pessoas com deficiência na Educação Superior.

Almeida (2014), preocupada com a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior, desenvolveu a dissertação “Um desafio entre o ideal e o real: a implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste”, focalizando a gestão acadêmica e a gestão administrativa. A partir da aplicação de diversos métodos de coleta de dados (aplicação de questionário, observação participante, entrevista semiestruturada, análise documental e bibliográfica), concluiu que a inclusão educacional no Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é mais presente no discurso do que nas ações.

Com o objetivo de tencionar a política de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior e compreender seus efeitos na docência universitária, Pieczkowski (2014) desenvolveu a pesquisa “Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária”, e defendeu a tese de que a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária. A pesquisadora, por meio de entrevistas narrativas, identificou que as práticas pedagógicas e a própria concepção da docência são afetadas.

Torquato (2015) estudou a formação didático-pedagógica de professores para a Educação Superior e o ingresso de estudantes com NEE não perceptíveis nesse nível de ensino. Após realizar entrevistas semiestruturadas, Torquato (2015) identificou que: a maioria dos docentes possui formação pedagógica, mas a maioria não possui formação específica para trabalhar com estudantes com NEE. Desse

modo, a autora identificou a necessidade de repensar a formação docente para a Educação Superior, contemplando a temática da inclusão de pessoas com NEE nesse nível de ensino.

3.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em 2007, Carneiro defendeu a tese “Deficiência Mental como Produção Social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down”. Apoiada em Vigotski, estudou a história de vida de três adultos com Síndrome de Down, considerados por ela como sujeitos sem deficiência intelectual, chegando inclusive à Educação Superior, defendendo que “mesmo diante de qualquer alteração orgânica, ainda que esta seja em nível estrutural ou funcional do sistema nervoso, é pelas e nas relações sociais que o sujeito se desenvolverá, ou não, como deficiente mental” (CARNEIRO, 2007, p. 10). Nos casos estudados, a autora enfatiza os aspectos sociais e, especialmente a compensação social, conceito desenvolvido por Vigotski na primeira fase dos seus estudos sobre defectologia, como responsável pela superação dos limites e pela não configuração da situação de deficiência intelectual. Apesar de serem três histórias de vidas diferentes, inclusive um dos sujeitos vivendo na Espanha, a autora identificou características comuns: ruptura com os prognósticos negativos, escolarização em escola comum, imagem de si e, por último, vivências no mundo do trabalho.

“A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no Ensino Superior: um estudo de caso” foi a dissertação apresentada por Lima (2008). A autora investigou toda a trajetória de uma pessoa com Síndrome de Down, desde as estimulações recebidas na primeira infância até a vivência na universidade. Durante o acompanhamento realizado na universidade, foram realizadas entrevistas com colegas e professores. Ao final do estudo, Lima constatou que as famílias das pessoas com necessidades educacionais especiais devem realizar encaminhamentos com seus filhos desde o nascimento para que possam desenvolver ao máximo suas potencialidades. Ainda, defendeu que a inclusão escolar desde a Educação Infantil é promotora da cultura inclusiva e, conseqüentemente, reduz a cultura do assistencialismo.

Nascimento (2011) também ouviu as pessoas com deficiência para elaboração da dissertação “Quando as 'exceções' desafiam as regras: vozes de pessoas com

deficiência sobre o processo de inclusão no Ensino Superior”, que teve como objetivo identificar as características da inclusão nesse nível de ensino. A autora ouviu oito sujeitos com deficiência, sendo elas: deficiência auditiva/surdez, deficiência visual (cegueira e baixa visão) e deficiência intelectual (nesse caso, Síndrome de Down). Concluiu que esses estudantes demoram mais para chegar ao Ensino Superior e ainda enfrentam muitas dificuldades para tal, em especial, a falta de acessibilidade. Identificou que existem algumas ações isoladas nas instituições, mas que faltam políticas institucionais.

“A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente” é o título da dissertação de Mestrado em Educação de Accorsi (2016), que teve como objetivo “analisar o processo de inclusão de um estudante com deficiência intelectual em uma instituição de educação superior, com foco na mediação docente” (ACCORSI, 2016, p. 141). A pesquisa caracterizada como um estudo de caso e ancorada teoricamente em Vigotski, possibilitou a constatação de que a mediação do professor é necessária para garantir a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

A tese de Lopes (2016) intitulada “Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário” buscou “analisar os efeitos de um Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário que tem como finalidade propiciar experiências de aprendizagem aos jovens com DI” (LOPES, 2016, p. 25). Para realização da tese, a pesquisadora realizou uma pesquisa experimental, elaborou um programa intitulado “Programa Próximos Passos (PPP)”.

O PPP é um projeto de extensão universitária com certificação. É um curso de três anos para alunos com DI em ambiente universitário, com práticas que incluem estrutura centrada no aluno nas áreas: acadêmica, de habilidades sociais, vida independente e de formação profissional. O PPP foi concebido visando considerar as características únicas de cada participante, incluindo as suas aspirações para o futuro e os desejos da família e da comunidade em que cada um está inserido. (LOPES, 2016, p. 90).

Participaram do programa quatro alunos com deficiência intelectual (considerada moderada), nove professores de disciplinas específicas (especialistas nas diferentes áreas do comportamento adaptativo), 22 professores das salas regulares (professores de disciplinas regulares dos diferentes cursos para todos os alunos) e 32 mentores (alunos da Educação Superior que ofereceram suporte para os estudantes do Programa).

Lopes (2016) concluiu que houveram ganhos para os jovens com deficiência intelectual, tanto em relação às aprendizagens dos conteúdos acadêmicos, quanto nos conhecimentos relativos à vida social e independente.

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRODUÇÕES

Existe um número reduzido de trabalhos que abordam a deficiência intelectual na Educação Superior no Brasil. No universo de 176 trabalhos coletados, apenas cinco contemplaram a deficiência intelectual, sendo que um deles não tematiza especificamente a deficiência intelectual.

Considerando que, em pesquisas com viés vigostskiano, “pode-se destacar e estudar o específico, mas sempre analisá-lo na relação com o todo” (PRESTES, 2012a, p. 406), conhecer o que vem sendo investigado pelas pesquisas que tematizam as pessoas com deficiência na Educação Superior é importante para identificar a originalidade da pesquisa. Nesse sentido, com base nos trabalhos analisados, é possível constatar que existem pessoas com deficiência intelectual na Educação Superior, embora muitos desses possam estar “invisibilizados”, e falar sobre eles não tem sido necessário, fato este que fomenta situações de não aprendizagem, marcadas pelo abandono, pela repetência, pela retenção e pela evasão desses sujeitos nesse nível de ensino.

Partindo disso, compreendo que investigar esse tema pode colaborar para a problematização das políticas públicas de Educação Especial, pois, na medida em que esses sujeitos encontram-se “invisibilizados” e/ou, muitas vezes, em situação de não aprendizagem na Educação Superior, acena-se para o fracasso das atuais políticas públicas de Educação Especial, que não estabeleceram diretrizes para esse nível de ensino, que não estão preparando suficientemente esses estudantes para frequentá-lo e, ao mesmo tempo, criam a perspectiva de que a Educação Superior é o melhor e único caminho para todos.

Nesse sentido, há que se refletir sobre a proposta atual da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, bem como sobre a expectativa que esse modelo vem imprimindo nas pessoas com deficiência, em especial, nas com deficiência intelectual que hoje concluem a Educação Básica e almejam cursos superiores, em detrimento de outras possibilidades de formação ou trabalho.

Isso instiga a pensar em algo que já vem acontecendo em outros países e que está sendo nomeado por MacMillan, Gresham e Forness (1996) como a ilusão da inclusão total. Na condição de profissionais e pesquisadores da Educação Especial, devemos nos autorizar a refletir sobre essa ilusão, rompendo com o pudor e o medo de questionar as atuais políticas de Educação Especial que se dizem como “inclusivas”.

4 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM VIGOTSKI

(...) ao aceitar o convite para integrar um grupo de pesquisadores no recém-inaugurado Instituto de Psicologia da primeira Universidade de Moscou, em resposta à pergunta “em que área se considera mais útil?”, ao preencher o formulário do Narcompros, Vigotski escreve: “no campo de educação das crianças cegas, surdas e mudas”. A esses estudos Vigotski estará ligado até sua morte. (PRESTES, TUNES, NASCIMENTO, 2013, p. 54).

O ingresso de Vigotski na Universidade de Moscou aconteceu em 1924, contudo, em tese, a aproximação com a temática da defectologia deu-se ainda em Gomel, durante a guerra civil (1918-1922), quando Vigotski começou a trabalhar como professor, primeiro na escola e depois na Escola de Formação de Professores, e foi sob essas condições que se encontrou com o problema da defectologia. Em 1926, já em Moscou, organizou um Laboratório médico-pedagógico para o estudo de crianças anormais; em 1929, esse laboratório foi ampliado para se tornar o Instituto Experimental de Defectologia – atualmente o Instituto de Pedagogia Corretiva em Moscou. (KOZULIN e GINDIS, 2007).

As produções de Vigotski sobre defectologia²⁸ foram realizadas entre 1924 e 1934 (ano de seu falecimento), totalizando 26 trabalhos conhecidos nesse período. Van der Veer e Valsiner (2014) defendem que estudar o que Vigotski escreveu sobre defectologia permite transcorrer as várias fases de sua obra.

Para a organização deste capítulo, inicialmente, separei, entre os artigos que compõem o Tomo V, os que apresentam aspectos gerais da defectologia e aqueles que desenvolvem aspectos mais específicos sobre a deficiência intelectual, temática desta Tese.

Com o auxílio do índice cronológico das publicações de Vigotski, disponível ao final de cada Tomo, classifiquei os textos por ano de publicação. Essa organização foi de extrema importância, pois a disposição dos textos no livro não segue uma sequência temporal e a leitura com base nessa ordem poderia tornar a compreensão das ideias de Vigotski ainda mais complexa.

Baseada em Selau (2013) e Van der Veer e Valsiner (2014), que distinguem três fases das investigações de Vigotski sobre defectologia, organizei os textos

²⁸ Van der Veer e Valsiner (2014, p. 73) descrevem que o termo “defectologia” se referia à ciência que estudava as crianças com vários tipos de problemas ou defeitos mentais e físicos.

previamente selecionados em três grupos correspondentes a cada uma das fases: primeira fase em que predomina a defesa da educação social (1924 e 1925); segunda fase que é marcada pela fundamentação nos escritos de Adler²⁹ (1927 e 1928); terceira fase em que se encontram os principais aspectos da Teoria Histórico-Cultural (após 1928).

Contudo, na apresentação das fases, os trabalhos não irão seguir, necessariamente, a ordem cronológica conhecida/divulgada. Serão enfocados em cada texto o que caracteriza os períodos a que pertencem e não o ano que foram escritos³⁰. Soma-se a isso o desconhecimento sobre a data em que foram escritos alguns trabalhos de Vigotski e, ainda, a possibilidade de algumas datas estarem equivocadas.

Dito isso, para a organização que retrata a primeira fase dos estudos de Vigotski sobre defectologia, explorei dois textos:

- Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil (VYGOTSKI, 2012a) – escrito em 1924.

- Principios de la educación de los niños físicamente deficientes (VYGOTSKI, 2012b) – escrito em 1925³¹.

Para a análise da segunda fase, caracterizada pela aproximação e fundamentação nos escritos de Adler, englobei o estudo dos trabalhos:

- El defecto y la compensación (VYGOTSKI, 2012c) – escrito em 1927³².

- Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes (VYGOTSKI, 2012d) – a data em que foi escrito este trabalho não é conhecida³³.

- Acerca de la dinámica del carácter infantil (VYGOTSKI, 2012e) - escrito em 1928.

²⁹ Alfred Adler (1870-1914), psiquiatra e psicólogo austríaco.

³⁰ Vigotski escrevia muitos trabalhos no mesmo ano, sendo complexo identificar a ordem correta em que foram escritos.

³¹ Com base no índice cronológico disponível nos Tomos, esse texto foi escrito em 1924. Porém, a partir da página 65, Vigotski analisa o livro “La escuela auxiliar” de Graborov, de 1925, fato que leva a crer que “Principios de la educación de los niños físicamente deficientes” foi escrito em 1925 e/ou a partir desse ano.

³² No índice cronológico dos Tomos, esse texto aparece como escrito em 1924 e publicado em 1927. Entretanto, considerando que Vigotski cita um trabalho de Adler de 1927, acredito que ele foi escrito a partir desse ano.

³³ Não é conhecida a data em que esse trabalho foi escrito, porém, como aparecem referências a Adler, acredita-se que foi após 1927.

A terceira fase foi a mais profícua no que se refere à deficiência intelectual. Também foi o período em que Vigotski apresentou novas ideias, que se somaram ao que foi chamado, posteriormente, de Teoria Histórico-Cultural (VAN DER VEER e VALSINER, 2014). Para o estudo dessa fase, selecionei os textos:

- Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea (VYGOTSKI, 2012f) – escrito em 1929.
- La coletividade como factor de desarrollo del niño deficiente (VYGOTSKI, 2012g) – escrito em 1931.
- Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado (VYGOTSKI, 2012h) – escrito em 1931.
- Prólogo al libro de E. K. Grachova: Educación y enseñanza del niño con retraso profundo (VYGOTSKI, 2012i) – escrito em 1932.
- El problema del retraso mental (VYGOTSKI, 2012j) – escrito em 1934.

No estudo dos textos selecionados, busquei compreender as ideias apresentadas por Vigotski sobre defectologia e, principalmente, sobre deficiência intelectual. Na realização desse trabalho, fui identificando a evolução do pensamento de Vigotski que, embora compreenda um curto período (1924 a 1934), foi extremamente significativo.

4.1 PRIMEIRA FASE: A EDUCAÇÃO SOCIAL (1924 e 1925)

4.1.1 Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil (1924)

Na primeira parte desse texto, Vigotski critica o fato da deficiência ter sido, até então, colocada e entendida, tanto na literatura pedagógica, quanto na concepção geral (senso comum), como um problema biológico. Para ele, era necessário “livrar-se” da lei da “compensação biológica” já desacreditada na ciência, mas ainda reconhecida popularmente (VYGOTSKI, 2012a, p. 74). Nesse sentido, defendia que:

Cualquier insuficiencia corporal - sea la ceguera, la sordera o la debilidad mental congénita - no solo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente. El defecto orgánico se realiza como anomalía social de la conducta. [...] Su desgracia cambia en

primer lugar la posición social en el hogar. Y esto se manifiesta no solo en las familias donde miran a ese niño como una carga pesada y un castigo, sino también en aquellas donde rodean al hijo ciego de un cariño redoblado, de una solicitud y una ternura decuplicadas³⁴. (VYGOTSKY, 2012a, p. 73).

Es preciso plantear y comprender el problema de la defectividad infantil, en la psicología y la pedagogía, como un problema social, porque su momento social, anteriormente no observado y considerado por lo común como secundario, resulta en realidad ser fundamental y prioritario. Se lo debe estimar como principal. Es preciso encarar con audacia este problema como un problema social. Si una deficiencia corporal significa psicológicamente una luxación social, desde el punto de vista pedagógico educar a ese niño es insertarlo en la vida, como se inserta un órgano luxado y enfermo.³⁵ (VYGOTSKY, 2012a, p. 74)

Nesses excertos, observo a preocupação de Vigotski em relação às consequências sociais da deficiência, advertindo que mesmo a relação que se estabelece no núcleo familiar pode ter efeitos prejudiciais para a pessoa com deficiência.

Contrariando o senso comum³⁶, o autor argumenta que tanto o tato para o cego quanto a visão para o surdo³⁷ não apresentam particularidades em relação ao desenvolvimento desses sentidos nas pessoas sem essas deficiências:

El excepcional tacto en los ciegos y la vista en los sordos se explican cabalmente por las condiciones especiales en las que suelen estar puestos estos órganos. En otras palabras, las causas de esto no son constitucionales ni orgánicas, que consisten en la particularidad de la estructura del órgano o de sus vías nerviosas, sino funcionales, aparecidas como resultado de un empleo prolongado de dicho órgano para fines distintos de los que suelen

³⁴Tradução nossa: “Qualquer insuficiência corporal – seja a cegueira, a surdez ou debilidade mental congênita – não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, acima de tudo, se manifesta nas relações com as pessoas. O defeito orgânico se realiza como comportamento social anormal. [...] Sua desgraça muda primeiramente a posição social em casa. E isso se manifesta não só nas famílias que veem a criança como um pesado fardo e uma punição, mas também naqueles que cercam o filho cego de um carinho redobrado, uma ternura duplicada”.

³⁵ Tradução nossa: “É preciso colocar e entender o problema da defectividade infantil, na psicologia e na pedagogia, como um problema social, porque seu momento social, anteriormente não observado e, geralmente considerado como secundário, resulta na realidade ser fundamental e prioritário. Deve-se considerá-lo como principal. É preciso encarar com audácia este problema como um problema social. Se uma deficiência corporal psicologicamente significa luxação social, do ponto de vista pedagógico educar essa criança é inseri-la na vida, como se insere um órgão luxado e doente.

³⁶ Era comum as pessoas acreditarem que se uma pessoa nasce cega, automaticamente, já nasce com o tato e a audição mais desenvolvida que as pessoas sem deficiência. Essa perspectiva da compensação biológica Vigotski refutava.

³⁷ O termo “sordomudo” (surdomudo) também foi usado por Vigotski para fazer referência às pessoas com a audição e a fala comprometida. Também fez uso das palavras “sordera” (surdez) para referir-se à deficiência da audição e fala. Embora, atualmente, não seja mais usual, academicamente, o termo surdomudo, compreendo que, naquele momento, era o termo correto/usual, por essa razão, será mantido no decorrer desta Tese.

tener las personas normales.³⁸ (VYGOTSKI, 2012a, p. 75).

Também o desenvolvimento mais aguçado desses sentidos se dá socialmente. São as exigências sociais que estimulam o aprimoramento do tato no sujeito com deficiência visual, por exemplo. Caso o contexto social em que a pessoa cega esteja inserida não valorize a aprendizagem da leitura e escrita, dos saberes escolares, a aprendizagem do Braille também não será importante.

Ao explicar os processos de aprendizagem de leitura labial pelo surdo e do Braille pelo cego, Vigotski faz referência a Pavlov³⁹, identificando que ambas aprendizagens são reflexos condicionados a determinados estímulos condicionados. Entretanto, embora o desenvolvimento do tato no cego e da visão no surdo não apresente particularidades orgânicas, esses sentidos não desempenham o mesmo papel que nas pessoas sem essas deficiências, esses sentidos têm uma diferença funcional, que é adquirida através da experiência desses sujeitos, não sendo inata à estrutura orgânica.

Com “el rechazo de la leyenda sobre la compensación biológica del defecto⁴⁰” (2012a, p. 77), Vigotski afirma que não existe uma pedagogia especial para as pessoas com deficiência e que

La educación del niño con defecto constituye el tema de un solo capítulo de la pedagogía general. De esto resulta directamente que todos los problemas de este difícil capítulo deben ser revisados a la luz de los principios generales de la pedagogía.⁴¹ (2012a, p. 77).

Após apresentações de aspectos gerais da defectologia, Vigotski passa, separadamente, a abordar os problemas da deficiência visual, da deficiência auditiva/surdez e da deficiência intelectual.

³⁸ Tradução nossa: “O excepcional tato nos cegos e a visão nos surdos se explicam totalmente pelas condições especiais em que estão postos estes órgãos. Em outras palavras, as causas disso não são constitucionais ou orgânicas, que consistem na particularidade da estrutura do órgão ou suas vias nervosas, mas funcionais, aparecem como resultado de uma utilização prolongada destes órgãos para outros fins do que aqueles habituais nas pessoas normais”.

³⁹ Iván Petróvich Pavlov (1849-1936), fisiologista e acadêmico russo soviético, seus descobrimentos tiveram enorme importância não só para a fisiologia e a medicina, mas também para a psicologia e a pedagogia. (VYGOTSKI, 2012f). Desenvolveu a teoria do reflexo condicionado

⁴⁰ Tradução nossa: “a rejeição da lenda sobre a compensação biológica do defeito”.

⁴¹ Tradução nossa: “Educação de crianças com defeito é o tema de um único capítulo da pedagogia geral. Resulta que todos os problemas deste capítulo difícil devem ser revistos à luz dos princípios gerais da pedagogia”.

Especificamente sobre o “retraso mental”⁴², Vigotski fala da diversidade – crianças patologicamente retardadas⁴³, fisicamente deficientes e retardadas em consequência dessa deficiência –, e introduz/apresenta o conceito de crianças socialmente retardadas

junto con el retraso patológico, veremos niños completamente normales en el aspecto físico, retrasados y poco desarrollados a causa de penosas y desfavorables condiciones de vida y educación. Estos son niños socialmente retrasados.⁴⁴ (p. 92).

No decorrer de todo esse artigo, o aspecto que mais sobressai é a ênfase nas consequências sociais da deficiência, que acentua a própria deficiência e, por isso, a necessidade da educação social. Para Vigotski, toda educação deve ser social, esse posicionamento fica evidente quando fala da educação das crianças com retardo mental em escolas auxiliares⁴⁵ em que “el problema pedagógico central, también en esta escuela, es el nexo de la enseñanza especial con los principios generales de la educación social⁴⁶” (2012a, p. 93). Para ele, não havia correspondência entre o que era ensinado nas escolas comuns e o que era ensinado nas escolas auxiliares para pessoas com “retraso mental”, que priorizavam atividades sensório-motoras e lições de silêncio. Ainda, caracteriza como deveria ser a função e a dinâmica desse tipo de escola:

La enseñanza ‘especial’ debe perder su carácter ‘especial’ y entonces pasará a ser parte de la labor educativa común. Debe seguir el rumbo de los intereses infantiles. La escuela auxiliar, creada solo como ayuda a la escuela normal, no debe romper *nunca ni en nada* los vínculos con ella. La escuela especial debe tomar con frecuencia por un período a los retrasados y restituirlos de nuevo a la escuela normal. orientarse hacia la norma, desterrar por completo todo lo que agrava el defecto y el retraso - esto es el objetivo de la escuela. No debe ser vergñoso estudiar ahí y sobre sus puertas no

⁴² A expressão “retraso mental” utilizada por Vigotski é compreendida por nós como sinônimo do que denominamos, hoje, de deficiência intelectual. Há que se considerar também que Vigotski utilizava o termo “oligofrénico” como sinônimo de “retraso mental” e, nesse momento, incluía nessa classificação crianças com deficiência intelectual orgânicas e adquiridas, no caso, as que desenvolviam “retraso mental” em razão de deficiência física e outras que desenvolviam esse “retraso” por razões sociais.

⁴³ O termo “retardo”, assim como o termo surdomudo, não é mais utilizado academicamente, contudo faço a opção em mantê-lo no contexto do autor citado.

⁴⁴ Tradução nossa: “juntamente com o atraso patológico, veremos crianças completamente normais na aparência física, atrasados e pouco desenvolvidas por causa de duras e desfavoráveis condições de vida e educação. Estas são crianças socialmente atrasadas”.

⁴⁵ Posso compreender que, tomadas as devidas proporções temporais, essas escolas seriam semelhantes às escolas especiais que conhecemos.

⁴⁶ Tradução nossa: “o problema pedagógico central, também nesta escola, é o nexo da educação especial com os princípios gerais de educação social”.

tiene que estar escrito: 'Perdez toda esperanza los que aquí entráis'⁴⁷. (VYGOTSKI, 2012a, p. 93, grifo do autor).

Neste momento de seus estudos, poderia inferir que Vigotski defende o que chamamos hoje de “inclusão escolar” de estudantes com deficiência intelectual, todavia, reconhece a importância da “escola auxiliar”, leia-se escola especial. Portanto, esse teórico não deveria ser utilizado veementemente para justificar propostas que priorizam a “inclusão total”, por meio do fechamento de escolas e classes especiais.

4.1.2 Principios de la educación de los niños físicamente deficientes (1924)

A primeira fase dos escritos de Vygotski sobre defectologia data dos anos de 1924 e 1925. Quando Vygotski escreveu os textos “Acerca de la psicología y la pedagogia de la defectividad infantil” e “Principios de la educación de los niños físicamente deficientes”, a escola russa já tinha sido reestruturada de “arriba a abajo” (VYGOTSKI, 2012b, p. 59) em razão da Revolução de 1917.

Contudo, o referido autor constatou que as escolas especiais não tinham sido remodeladas, não tiveram alterações, seguiram iguais “sin vinculación teórica ni práctica con las bases generales de la educación social y con el sistema de instrucción pública de nuestra República⁴⁸” (VYGOTSKI, 2012b, p.59). A “educación social”, que marca essa fase teórica de Vigotski, é uma educação de princípios socialistas, princípios diferentes aos existentes antes da Revolução, e que não se estenderam às escolas especiais, que continuavam a limitar a convivência das pessoas com deficiência ao pequeno círculo da comunidade escolar, espaço que já estava adaptado a esses sujeitos e, portanto, não oferecia nenhum desafio. Vigotski critica duramente a escola especial russa da época que “en lugar de sacar al niño de un mundo aislado, suele desarrollar en él hábitos que lo conducen a un aislamiento aún

⁴⁷Tradução nossa: “A educação “especial” deve perder seu caráter “especial” e então passar a fazer parte do trabalho educativo comum. Deve seguir o rumo dos interesses infantis. A escola auxiliar/especial, criada apenas como ajuda para a escola normal, não deve romper nunca nem em nada os vínculos com ela. A escola especial deve pegar com frequência por um período os atrasados e colocá-los de novo na escola normal. Orientar-se para a norma, banir completamente tudo o que agrava o defeito e o atraso -este é o objetivo da escola - Não deve ser vergonhoso estudar nela e sobre suas portas não deve estar escrito: ‘Perdes toda a esperança vós que entráis aqui’”.

⁴⁸Tradução nossa: “sem vinculação teórica nem prática com as bases gerais da educação social e com o sistema de educação pública da nossa República”.

mayor y acentúan su separatismo⁴⁹". (VYGOTSKI, 2012b, p. 59).

Relata que o sistema russo de Educação Especial foi inspirado no sistema alemão, um sistema fechado de educação, no qual, por exemplo, os cegos que quisessem fazer curso superior eram incorporados em cursos superiores específicos para cegos. Vigotski (2012b, p.60) denunciou que a Alemanha, por ter uma quantidade pequena de pessoas com deficiência e isolá-las ao máximo em instituições especializadas, aparentava ter um sistema de Educação Especial muito bom, sendo referência para outros países.

Contudo, para Vigotski, esse sistema fechado não servia à proposta de educação social russa, na qual tanto a questão pedagógica quanto a psicológica que engloba a educação das pessoas com deficiência é considerada social, e o professor envolve-se mais com as consequências sociais da deficiência do que com fatos biológicos e físicos.

Los ciegos no sienten directamente su ceguera, como tampoco los sordos sienten el deprimente silencio en el cual viven. [...] para la persona que aborda al niño ciego con el propósito de educarlo, no existe tanto la ceguera como hecho directamente fisiológico, cuando las consecuencias sociales de este hecho con las cuales es preciso contar. En la literatura científica y en la opinión pública ha arraigado firmemente la falsa idea de que existe cierta compensación biológica del defecto⁵⁰. (2012b, p. 61).

Mesmo assim, a educação das pessoas com deficiência tinha um caráter médico-terapêutico, cujo objetivo era desenvolver os sentidos que estavam preservados. Essa pedagogia não era considerada, por Vigotski, benéfica para a pessoa com deficiência. Para Vigotski, não era difícil definir a Educação Especial dentro da educação geral.

Toda educación se reduce, a fin de cuentas, a establecer algunas nuevas formas de conducta, a formar reacciones condicionadas, o reflejos condicionados, como dicen ahora los fisiólogos. Pero desde el ángulo fisiológico, desde el ángulo de lo que para nosotros es más peligroso en este sentido, no existe diferencia esencial alguna entre la educación del niño con

⁴⁹ Tradução nossa: "em vez de remover a criança de um mundo isolado, muitas vezes desenvolve hábitos que levam ao maior isolamento e acentuar a separação".

⁵⁰ Tradução nossa: "Os cegos não sentem diretamente sua cegueira, tampouco os surdos sentem o silêncio deprimente em que vivem. [...] para a pessoa que aborda a criança cega com a finalidade de educá-la, não existe cegueira como um fato fisiológico direto, mas consequências sociais desse fato com as quais é preciso contar. Na literatura científica e da opinião pública que ele firmemente entrincheirado a falsa ideia de que há alguma compensação defeito biológico".

defecto y la educación del niño normal⁵¹. (2012b, p. 62).

A partir da teoria dos reflexos condicionados de Pavlov, que postulava terem as formas condicionadas de conduta um único vínculo com os diversos órgãos do sentido e um mesmo reflexo, por exemplo, o ato de ler poderia ser produzido a partir da pele (tato) ou da visão; do mesmo modo, Vigotski defendia a possibilidade da educação realizar a compensação social das deficiências “lo importante no es que el ciego vea las letras, sino que sepa leer” ⁵²(2012b, p. 62).

Com relação à educação das pessoas com deficiência intelectual, Vigotski contestou a afirmação de Kurtman, que defendia que o cego, o surdo e o deficiente intelectual não deveriam ser avaliados/medidos com o mesmo padrão que as pessoas sem deficiência. Porém, a objeção foi apenas com relação aos surdos e aos cegos que, segundo ele, deveriam ser avaliados com o mesmo padrão que as crianças sem deficiência, não mencionando como deveria ser a avaliação das pessoas com deficiência intelectual.

Nesse sentido, Vigotski afirma que o problema para a educação da criança com deficiência intelectual segue sendo a questão do vínculo da escola especial com a escola comum. Sobre isso, tece sérias críticas ao livro “La escuela auxiliar” de Graborov⁵³ (1925), embora reconheça que esse era o melhor e mais avançado texto sobre o tema.

Uma das grandes críticas de Vigotski refere-se ao fato de que, para Graborov, não havia um conceito preciso sobre deficiência, classificava a deficiência em física e psíquica (crianças com deficiência intelectual e as com desequilíbrios emocionais), não sendo possível elaborar uma teoria nessa indefinição. Graborov não acreditava na aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, entendendo que uma criança assim em uma classe comum era um foco de contágio. Além disso, Graborov elogiava o sistema alemão, não rompendo com a pedagogia terapêutica que Vigotski rejeitava. Para Vygotski (2012b, p. 69),

⁵¹Tradução nossa: “Toda a educação se reduz, no fim das contas, em estabelecer algumas novas formas de conduta, formar reações condicionadas ou reflexos condicionados, como dizem agora os fisiologistas. Mas do ponto de vista fisiológico, do ângulo que para nós é mais perigoso nesse sentido, não há diferença essencial entre a educação de crianças com defeitos e a educação da criança normal”.

⁵² Tradução nossa: “o importante não é que o cego veja as letras, mas que saiba ler”.

⁵³ Alexei Nikoláievich Graborov (1885-1949) foi um defectólogo soviético, um dos organizadores da escola auxiliar, elaborou métodos de ensino e educação de crianças com deficiências. (VYGOTSKI, 2012b).

La nueva pedagogía del niño deficiente exige, en primer lugar, el rechazo audaz y decidido de todo el caduco Adán del antiguo sistema, con sus lecciones de silencio, collares, ortopedia y cultura sensorial, y, en segundo lugar, la consideración rigurosa, lúcida y consciente de las tareas reales de la educación social del niño. [...] la enseñanza del lenguaje oral a los sordomudos, la educación laboral de los ciegos, la educación sensomotriz de los mentalmente retrasados y también todos los restantes problemas de la pedagogía especial tienen una solución correcta solo en el terreno de la educación social tomada globalmente. No es posible resolverlos en forma aislada⁵⁴.

A Educação Especial russa estava, para Vigotski, atrasada em relação à educação de países norte americanos e da Europa Ocidental. A integração das pessoas que ficaram cegas⁵⁵ na Primeira Guerra Mundial, em grandes indústrias da Alemanha, é mencionada com grande empolgação, pois demonstrou que a deficiência visual poderia ser superada através da inserção na vida laboral, do acesso aos trabalhos “superiores” da organização social. Nesses apontamentos, Vigotski, influenciado por princípios socialistas, demarca a importância do trabalho para as pessoas com deficiência. Entretanto, ele não se refere a qualquer trabalho, ele deseja um trabalho mais “intelectualizado” que os trabalhos laborais que eram oferecidos às pessoas com deficiência na Rússia. Nesse viés, aponta dois princípios importantes da experiência alemã: o trabalho não era isolado, mas junto com as pessoas sem deficiência; os cegos não se especializavam apenas em um trabalho e/ou máquina.

Ao finalizar esse texto, Vygotski (2012b) defende a necessidade de superação da mentalidade filantrópica e a priorização da compensação dos defeitos, para isso, a Pedagogia devia orientar-se pela normalidade e pela saúde que a criança com deficiência conserva, não pela sua enfermidade. A educação social, através da compensação das deficiências, deveria substituir a educação baseada na caridade social.

Embora nesse trabalho Vigotski faça referência à compensação como tarefa da educação, diferente do que acontece na segunda fase de seus escritos sobre defectologia, ele não se refere e/ou se embasa em Adler. É possível que essa ênfase

⁵⁴Tradução nossa: “A nova pedagogia da criança deficiente requer, em primeiro lugar, a rejeição audaz e decisiva com todo o obsoleto Adão do velho sistema, com suas lições de silêncio, colares, ortopedia e cultura sensorial, e, em segundo lugar, a consideração rigorosa, lúcida e consciente das tarefas reais de educação social da criança. [...] O ensino da linguagem oral para surdos, educação para o trabalho para os cegos, educação sensorio-motora para o deficiente intelectual e também todos os demais problemas da educação especial tem uma solução correta somente no campo da educação social tomada globalmente. Não é possível resolvê-los de forma isolada”.

⁵⁵ Vygotski acreditava que essa experiência também poderia ser aplicada às pessoas que nascem cegas, porém, reconhecia que existiram diferenças/dificuldades.

na compensação social é que o tenha aproximado da psicologia individual de Adler.

Com base na análise desses dois textos, é possível sintetizar que, nessa primeira fase da produção de Vigotski sobre defectologia, a partir da crítica à compreensão científica da época, que destacava apenas os aspectos biológicos, Vigotski evidenciou a necessidade de compreender a deficiência como uma consequência social de um defeito, e destacou a importância da educação social para compensar essa consequência social da deficiência.

Desse modo, nesta Tese, tematizar a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual faz sentido na medida em que impera o questionamento sobre como estão esses sujeitos em situação de relação social no contexto da Educação Superior. Trata-se, portanto, de uma forma de resistência à invisibilidade e ao não falar deles, hipoteticamente, presentes nesse contexto. Quem são esses estudantes? O que estão fazendo na Educação Superior? Como as instituições de Educação Superior estão organizando-se em prol desses sujeitos? Como essas instituições envolvem-se com o ingresso, a permanência e a aprendizagem desses sujeitos? Por que os sujeitos com deficiência intelectual devem fazer parte da Educação Superior? Para que as instituições de Educação Superior e seus quadros profissionais mobilizam-se pelo propósito da educação inclusiva? Enfim, deixo registrado aqui algumas das inúmeras possibilidades de questionamentos.

4.2 SEGUNDA FASE: A COMPENSAÇÃO OU SUPERCOMPENSAÇÃO EMBASADA EM ADLER (1927 e 1928)

Creer que cualquier defecto se compensará ineludiblemente es tan ingenuo como pensar que cualquier enfermedad termina ineludiblemente en la recuperación. (VYGOTSKI, 2012c, p. 53).

O ideal de compensação aparece já na primeira etapa das pesquisas de Vigotski sobre defectologia, contudo, é na segunda fase que “observa-se uma ênfase na possibilidade de as crianças com alguma deficiência compensarem ou, até mesmo, supercompensarem tal problema” (SELAU, 2013, p. 89 e 90). Stern (1923) e principalmente Adler (1927) fundamentam o conceito de compensação e supercompensação. Nos escritos de Vigotski de 1927 até aproximadamente 1928, é possível observar a defesa da teoria da compensação e supercompensação desenvolvida por Adler.

4.2.1 Defecto y compensación (1927)

Em “Defecto y compensación”, Vygotski (2012c) apresenta e defende a ideia da supercompensação como algo natural; elucida com o exemplo da vacina da varíola, em que um menino saudável é exposto ao vírus e desenvolve alguns sintomas da doença, entretanto, após recuperar-se, fica imune a ela por bastante tempo. Para ele, isso se explica porque

el organismo no solo compensa el daño que se le infiere, sino que siempre está elaborando un excedente, una ventaja sobre el peligro, que lo pone en un estado más elevado de defensa del que tenía antes de la aparición del peligro.

Los glóbulos blancos se lanzan hacia el lugar en donde penetró el contagio en una cantidad mucho mayor de la necesaria para vencerlo. Precisamente esto es la supercompensación⁵⁶. (VYGOTSKI, 2012c, p. 42).

Vigotski ressaltava que o fenômeno da supercompensação era importante tanto para a Medicina quanto para Pedagogia, tanto para a Terapia quanto para Educação.

Ao final da segunda fase dos estudos sobre defectologia, há um rompimento com a teoria de Adler, especialmente pela impossibilidade de parceria entre ela e o marxismo. Entretanto, mesmo nesse momento inicial e de “fascinação” com Adler, Vigotski não atesta sua total crença nessa aproximação, fato que fica claro quando apresenta a síntese do capítulo:

Dejaremos a un lado la cuestión de hasta qué punto puede unirse la teoría de la psicología individual con el marxismo; para ser resuelto este tema demandaría una investigación especial. Solo señalaremos que se ha hecho la tentativa de síntesis de Marx y Adler, se encarnaran los intentos de incluir la teoría de la personalidad en el contextos del sistema filosófico y sociológico del materialismo dialéctico, y trataremos de comprender qué razones pudieron impulsar a buscar el acercamiento de las dos series de ideas⁵⁷ (2012c, p. 43, grifo nosso).

⁵⁶Tradução nossa: “o organismo não só compensa o dano, mas está sempre produzindo um excedente, uma vantagem sobre o perigo, que o coloca em um estado mais elevado de defesa que tinha antes da aparição do perigo. Os glóbulos brancos correm para o lugar onde entrou o contágio em uma quantidade muito maior do que o necessário para vencê-lo. Precisamente isto é a supercompensação”.

⁵⁷Tradução nossa: “Vamos deixar de lado a questão de até que ponto pode juntar-se a teoria da psicologia individual com o marxismo; para resolver este tema seria necessária uma investigação especial. Basta salientar que fizemos a tentativa de síntese de Marx e Adler, tentando incluir a teoria da personalidade no contexto do sistema filosófico e sociológico do materialismo dialético, e tentamos entender que razões poderiam impulsionar a aproximação das duas ideias”.

Vigotski não era ingênuo e, embora as ideias de Adler servissem para fundamentar o que já estava teorizando sobre compensação na área da defectologia, compreendia a necessidade de “olhar” com atenção a teoria da supercompensação de Adler a partir do ideal de sociedade do materialismo dialético.

Adler era um socialdemocrata e, para Vigotski, isso influenciou a sua saída e de mais nove amigos do meio psicanalítico. Embora Vigotski considere que possa ser discutível a aproximação da “psicologia individual” de Adler com o marxismo, ele refere que existem duas características que possibilitaram essa aproximação: o caráter dialético e a base social da teoria de Adler.

O caráter dialético da compensação refere-se ao fato de que, para Adler, na deficiência, também estava o estímulo para a supercompensação. Ao mesmo tempo que o “defeito” gera uma deficiência, também gera a necessidade de compensá-la, para ele “el defecto no es solo una debilidad, sino también una fuerza. En esta verdad psicológica reside el alfa y el omega de la educación social de los niños con deficiencias”⁵⁸. (VYGOTSKI, 2012c, p. 48).

A segunda característica, a base social da teoria de Adler, está ligada ao rompimento do desenvolvimento com os fatores biológicos e os acontecimentos anteriores (rompimento com teoria de Freud). Para Adler, as forças sociais geram o desenvolvimento e a personalidade, e não existe uma ligação obrigatória entre a composição orgânica e o desenvolvimento psíquico e da personalidade. Além disso, para Adler, a perspectiva de futuro (melhor) é a propulsora do desenvolvimento.

Vigotski aproxima essa segunda característica da teoria do “reflexo de objetivo”⁵⁹ de Pavlov e, em termos educacionais, conclui que “lo más importante es que la educación no se apoya solo en las fuerzas naturales del desarrollo, sino también en el objetivo final hacia el que debe orientarse.”⁶⁰ (VYGOTSKI, 2012c, p. 48). Nesse momento, a noção de zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente começa a ser elaborada por Vigotski.

Didático e crítico, Vigotski dedica algumas páginas para pontuar algumas

⁵⁸ Tradução nossa: “o defeito é não só uma debilidade, mas uma força. Nesta verdade psicológica reside o alfa e o ômega da educação social das crianças com deficiência”.

⁵⁹ Pavlov identificou que, mesmo nas formas mais simples de conduta, existe um objetivo, e nomeou esse reflexo de reflexo do objetivo. No reflexo do objetivo, existe uma orientação ou perspectiva em relação ao futuro.

⁶⁰ Tradução nossa: “o mais importante é que a educação não se apoia só nas forças naturais do desenvolvimento, mas também no objetivo final que deve visar”.

questões sobre supercompensação que julgava poderem ser mal compreendidas:

- Primeira: sobre a concepção de que “todo defeito é um bem”, explica que a supercompensação é apenas uma das possibilidades, um dos extremos, mas que também existe o oposto, o fracasso da compensação.

- Segunda: a ideia da supercompensação pode ser confundida com outras, por exemplo, a valorização do sofrimento pregado pelo cristianismo. O que se valoriza, afirma Vigotski, é a superação do sofrimento e não ele próprio.

- Terceira: a teoria da compensação não deve ser confundida com a ingênua teoria biológica de compensação dos órgãos ou substituição de uns sentidos por outros. A compensação não é automática e acontece no contexto social.

- Quarta: necessidade de elucidar a relação da teoria de Adler e a pedagogia social terapêutica soviética (construída com base na reflexologia). O reflexo do objetivo (calcado por Pavlov) relaciona-se perfeitamente com a teoria da compensação de Adler, pois, para Vygotski (2012c, p.50),

La delimitación de estos dos conjuntos de ideas se reduce a que la teoría sobre los reflejos condicionados brinda la base científica para construir el propio mecanismo del proceso educativo, y la teoría sobre la supercompensación - para comprender el propio proceso de desarrollo del niño⁶¹.

Para Pavlov, a condição para o reflexo do objetivo existir é o obstáculo e o obstáculo é o estímulo. Nesse sentido, a teoria da supercompensação aproxima-se da reflexologia na medida em que, para ela, o defeito (obstáculo) é que poderá promover (estimular) a supercompensação. Isso será possível se a pessoa tiver como objetivo superar esse obstáculo (defeito).

Contudo, esse processo não é automático, não depende simplesmente da existência de um defeito (obstáculo) e do desejo de compensá-lo. Já, na primeira fase de seus estudos, Vigotski alertava para a importância das exigências sociais que poderiam promover ou dificultar o desenvolvimento. Um ambiente familiar superprotegido, por exemplo, não permitirá que a criança experimente as consequências de seu “defeito”, e essa criança não terá um obstáculo a ser superado, não compensará seu “defeito”. Vygotski (2012c, p. 54 e 55) ilustra essa relação com

⁶¹ Tradução nossa: “A delimitação destes dois conjuntos de ideias se reduz a que a teoria dos reflexos condicionados fornece a base científica para a construção do próprio mecanismo do processo educativo, e a teoria da supercompensação - para compreender o próprio processo de desenvolvimento da criança”.

o exemplo de Helen Keller e Anne Sullivan e conclui “el proceso de supercompensación está determinado enteramente por dos fuerzas: las exigencias sociales que se le presentan al desarrollo y a la educación, y las fuerzas intactas de la psique⁶².”

Ainda, Vigotski destacou como/onde a mediação deveria atuar para promover a compensação:

He stated that the most efficient compensation for the loss or weakness of natural functions could be achieved through the development of higher psychological functions. Paradoxically, although while what may be impaired are the natural processes (visual, auditory, kinesthetic), the target of intervention is the cultural processes of abstract reasoning, logical memory, voluntary attention, and goal-directed behaviors are the targets of intervention⁶³. (KOZULIN e GINDIS, 2007, p. 342).

Com relação à educação das crianças com deficiências intelectuais⁶⁴, lamenta que “no hay un ápice de estoicismo. Esta ha sido debilitada por las tendencias a la conmisericación y la filantropía, emponzoñada por la morbidez y la debilidad.”⁶⁵ (VYGOTSKI, 2012c, p. 55). Mesmo não aprofundando a discussão sobre essa deficiência, Vigotski destaca as influências negativas do ambiente social e, embora muito tempo tenha se passado desde essa observação, é possível afirmar a atualidade destas ideias.

4.2.2 Fundamentos para el trabajo con niños retrasados mental y físicamente (1927 – 1928)

Conforme já mencionado, esse texto é um dos trabalhos cuja data de elaboração não é conhecida. Entretanto, considerando a referência à Adler, especula-

⁶² Tradução nossa: “o processo de supercompensação está determinado inteiramente por duas: as exigências sociais que se apresentam para o desenvolvimento e educação, e as forças intactas da psique”.

⁶³ Tradução nossa: “Ele afirmou que a compensação mais eficiente pela perda ou fraqueza das funções naturais poderia ser conseguida através do desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Paradoxalmente, embora o que possa ser prejudicado seja o processo natural (visual, auditivo, cinestésico), o objetivo da intervenção é que os processos culturais do raciocínio abstrato, a memória lógica, a atenção voluntária e os comportamentos dirigidos a objetivos sejam alvo da intervenção.”

⁶⁴ Embora Vigotski utilize a expressão “defectos de la psique”, entendo que ele se referia às crianças que hoje denominamos de deficientes intelectuais e/ou incluía essas crianças no grupo que tinha “defectos de la psique”.

⁶⁵ Tradução nossa: “não há um ápice de recuperação/superação. Esta tem sido enfraquecida por tendências a comiseración/piedade e filantropia, impulsionada pela fraqueza e debilidad”.

se que tenha sido escrito entre 1927 e 1928 (SELAU, 2013).

Nesse breve artigo, Vygotski (2012d) é mais direto que comumente, e explica que existem dois tipos de compensação. Uma direta e orgânica, que acontece quando um órgão par (que existe duplamente, como o pulmão ou o rim) fica doente ou inativo e é substituído automaticamente pelo outro. Já a outra compensação, que é indireta e psíquica, acontece quando a função de um órgão não pode ser substituída diretamente, por exemplo, a surdez e a cegueira necessitam de uma compensação que é indireta.

Vygotski indica que o tipo de compensação se relaciona ao tipo de defeito, podendo ser de três tipos: lesão ou insuficiência dos órgãos perceptivos (cegueira, surdez, surdo-cegueira), lesão ou insuficiência de uma parte dos órgãos emissores (amputação, mutilação) e lesão no sistema nervoso central.

Considerando isso, o autor defende que as crianças com deficiência devem ser educadas com o mesmo critério que as crianças sem deficiência, entretanto, a forma de educar deve ser diferente e, por isso exige, um sistema de Educação Especial, diferenciado:

la técnica de enseñanza del niño con un defecto se distinguirá siempre por su profunda originalidad, pese a que la naturaleza psicológica de este proceso sea, en cuanto a los principios, absolutamente idéntica a la del niño normal. Leer con la vista y ler con el dedo es, em esencia, lo mismo, pero tecnicamente una cosa es profundamente distinta de la otra. Esto crea la necesidad de elaborar un sistema especial de educación y enseñanza del niño deficiente.⁶⁶ (VYGOTSKI, 2012d, p. 198).

As consequências sociais da deficiência seguem tendo importância para Vygotski, a deficiência muda a relação do homem com as pessoas “la deficiencia física provoca una suerte de luxación social⁶⁷” (2012d, p. 198 e 199). Nesse sentido, para ele, o professor não trabalha apenas com os defeitos em si (a surdez ou a cegueira, por exemplo), mas com as consequências sociais que estes causam na vida do sujeito, definindo que

la educación del niño deficiente es una educación social. Del mismo

⁶⁶ Tradução nossa: “e por isso a técnica de ensino da criança com deficiência se distinguirá sempre por sua profunda originalidade, embora a natureza psicológica desse processo seja, em termos de princípios, absolutamente idêntica à da criança normal. Ler com os olhos e ler com os dedos é, em essência o mesmo, mas tecnicamente uma coisa é profundamente diferente da outra. Isto cria a necessidade de desenvolver um sistema especial de educação e ensino da criança deficiente”.

⁶⁷ Tradução nossa: “a deficiência física provoca uma espécie de luxação social”.

modo, los procesos compensatorios que aparecen en ese niño por influencia del defecto no se dirigen en lo fundamental siguiendo la línea de la reparación orgánica de la insuficiencia (cosa imposible), sino la línea de la reparación psicológica, de la sustitución, de la corrección del defecto, de la conquista de la validez social e la aproximación a la misma.⁶⁸ (VYGOTSKI, 2012D, p. 199, grifo nosso).

Vigotski discute, separadamente, sobre: os fundamentos psicológicos da educação e ensino de crianças cegas, os fundamentos psicológicos da educação e ensino de crianças surdas, a educação da criança surdocega, a deficiência motora, as crianças enfermas e as crianças mentalmente retardadas.

Especificamente sobre as crianças “mentalmente retrasadas”, conceitua-as como crianças que apresentam um desenvolvimento atrasado no processo de aprendizagem escolar, e diferencia-as em dois grupos: aquelas em que o atraso é consequência de uma enfermidade, e aquelas em que é consequência de um defeito orgânico.

O primeiro grupo compreende o que chamamos de dificuldades de aprendizagem ou dificuldades transitórias de aprendizagem, pois o atraso pode ser superado, especialmente “después de la cura⁶⁹”.

O “retraso mental” de origem orgânico foi separado em três grupos: os idiotas (o desenvolvimento não é superior ao de uma criança de dois anos), os imbecis (o desenvolvimento, comparando com uma criança sem deficiência, estabelece-se entre a idade de dois e sete anos) e, por último, os débeis, que têm uma deficiência mais leve, mas que apresentam uma capacidade reduzida nas funções superiores e o desenvolvimento de uma criança de aproximadamente doze anos por toda vida, necessitando de Educação Especial em escolas auxiliares (VYGOTSKI, 2012d).

Vigotski não nega a necessidade de Educação Especial e escolas especiais, ao contrário, nesse período, evidencia a necessidade desses serviços para os estudantes com deficiência intelectual. Fato que contradiz algumas propostas educacionais em que o autor é citado como referência teórica para sustentar a inclusão de todos os estudantes em escolas comuns.

Ainda, ele indica especificidades do processo de aprendizagem das pessoas

⁶⁸ Tradução nossa: “educação da criança com deficiência é uma educação social. Da mesma forma, os processos compensatórios que aparecem nessa criança sob a influência do defeito não se dirigem, fundamentalmente, a reparação orgânica (coisa impossível), mas a linha de superação psicológica, da substituição, da correção do defeito, da conquista da validade social e da aproximação com a mesma”.

⁶⁹ Tradução nossa: “depois da cura”.

com deficiência intelectual:

La educación de estos niños presenta dificultades mayores que la de los ciegos y sordos. En los niños con retraso mental está afectado el aparato central, su reserva compensatoria es pobre y las posibilidades de desarrollo a menudo son muy limitadas en comparación con los niños normales. Mientras que la educación del sordo y el ciego se caracteriza por la peculiaridad de la simbología y del método de enseñanza, para la educación del niño débil mental es necesario modificar cualitativamente el propio contenido de la labor de instrucción.

Empero, también en el desarrollo de este niño tienen lugar, por lo general, procesos compensatorios. En ocasiones llevan a la formación de talentos especiales (en el campo de la memoria, del espíritu de observación, etc). Lo más frecuentes es que se expresen en el desarrollo del intelecto práctico, es decir, en la capacidad para realizar una acción racional, en la habilidad motriz, etc. (VYGOTSKI, 2012d, p. 202).⁷⁰

Nesse trecho, Vigotski apresenta fatores limitantes para a compensação nas pessoas com deficiência intelectual, entretanto, não exclui a possibilidade de processos compensatórios nesses sujeitos, embora esses sejam mais comuns em questões de ordem prática, ou seja, concreta.

Tal característica remete a questionamentos sobre a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual em níveis mais avançados de ensino, no caso a Educação Superior, especialmente porque operar abstratamente é uma necessidade nesse nível de ensino e, por outro lado, essa é uma dificuldade para as pessoas com deficiência intelectual.

4.2.3 Acerca de la dinámica del carácter infantil (1928)

A segunda fase dos escritos de Vigotski sobre defectologia caracteriza-se pelo embasamento teórico em Adler, especialmente, pelas ideias de compensação e supercompensação. Considerando as críticas a Adler, poderia incluir esse texto na terceira fase dos estudos sobre defectologia. Entretanto, como já sinalizei neste

⁷⁰ Tradução nossa: “A educação dessas crianças apresenta maiores dificuldades que a dos cegos e surdos. Em crianças com retardo mental a unidade central é afetada, sua reserva compensatória é pobre e as possibilidades de desenvolvimento são frequentemente muito limitadas em comparação com crianças normais. Enquanto a educação de surdos e cegos é caracterizada pela peculiaridade da simbologia e do método de ensino, para a educação da criança retardada é necessário modificar qualitativamente o próprio conteúdo do trabalho educacional. Mas também, no desenvolvimento desta criança acontecem, geralmente, processos compensatórios. Às vezes, levam à formação de talentos especiais (no campo de memória, do espírito de observação, etc). Os mais frequentes se expressam no desenvolvimento do intelecto prático, ou seja, na capacidade para realizar uma ação racional, nas habilidades motoras, etc”.

capítulo, desde “Defecto y compensación” (1927), Vigotski manifestava suas ressalvas com a aproximação da psicologia individual de Adler e do marxismo⁷¹, inclusive de forma muito semelhante a que faz aqui, ao refletir: “dejamo a un lado la cuestión de la relación de esta teoría con la filosofía marxista, ya que se trata de una cuestión compleja, discutible y, lo que es más importante, que demanda un estudio particular y específico⁷²” (VYGOTSKI, 2012e, p. 172).

Nesse texto, ao abordar o desenvolvimento do caráter, Vigotski segue fazendo referências a Pavlov e à teoria dos reflexos condicionados. O autor, entendendo os reflexos condicionados como sociais, consegue estabelecer convergências entre essa teoria e o marxismo. Para ele:

Del mismo modo que la biología se inició con *el origen de las especies*, la psicología debe comenzar con el *origen de los individuos*. La clave del origen de los individuos es le reflejo condicionado. Si Darwin aportó la biología de las especies, I. P. Pávlov aporta la biología de los individuos, la biología de la personalidad. El mecanismo del reflejo condicionado descubre la dinámica de la personalidad, demuestra que la personalidad surge sobre la base del organismo como una sobreestructura compleja creada por las *condiciones* exteriores de la vida individual. Precisamente esta teoría resuelve definitivamente la antigua disputa entre el nativismo y el empirismo. Demuestre que, en la personalidad, todo está construido sobre una base genética, congénita y, al mismo tiempo, que todo es en ella supraorgánico, condicionado, es decir, social⁷³. (VYGOTSKI, 2012e, p. 170 e 171, grifo do autor)

Para o processo de desenvolvimento de caráter, Vigotski não nega as condições orgânicas das pessoas, mas enfatiza as condições sociais que as cercam, pois “todo lo que se desarrolla, se desarrolla por necesidad⁷⁴” (2012e, p. 172). Já em outros trabalhos (VYGOTSKI, 2012a, 2012b, 2012c), o autor refere-se ao prejuízo que um ambiente superprotetor pode causar às pessoas com deficiência. Tanto na família

⁷¹Ver Vygotski (2012c, p. 43).

⁷² Tradução nossa: “Deixamos de lado a questão da relação desta teoria com a filosofia marxista, já que se trata de uma questão complexa, discutível e, o mais importante, que demanda um estudo particular e específico”.

⁷³Tradução nossa: “Da mesma forma que a biologia começou com a origem das espécies, a psicologia deve começar com a origem dos indivíduos. A chave da origem dos indivíduos é o reflexo condicionado. Se Darwin contribuiu com a biologia das espécies, I. P. Pavlov traz a biologia dos indivíduos, a biologia da personalidade. O mecanismo do reflexo condicionado descobre a dinâmica da personalidade, demonstra que a personalidade surge sobre a base do organismo como uma superestrutura complexa criada pelas condições externas de vida individual. Precisamente esta teoria resolve definitivamente a velha disputa entre o nativismo e o empirismo. Demonstra que, na personalidade, tudo é construído sobre uma base genética, congênita e, ao mesmo tempo, que tudo nela é supra-orgânico, condicionado, ou seja, social”.

⁷⁴ Tradução nossa: “tudo o que se desenvolve se desenvolve por necessidade”.

quanto na escola, se não são criadas condições, não são impostos desafios, ou não se permite que os estudantes e/ou filhos sejam desafiados, cobrados, testados, as possibilidades de desenvolvimento ficarão limitadas e restritas, causando o que o autor chama de consequências sociais da deficiência (VYGOTSKI, 2012a, 2012b).

Vygotski (2012e) apresenta três teses fundamentais para a teoria dinâmica do caráter: orientação psíquica para futuro, princípio da compensação no desenvolvimento e princípio de condicionamento social dos processos de desenvolvimento. Para Vigotski, as duas primeiras teses estão internamente ligadas e uma é a continuidade da outra. A primeira tese, orientação psíquica para o futuro, vinculada ao conceito de “reflexo do objetivo” de Pavlov, ilustra que os obstáculos no desenvolvimento (e na vida) criam os objetivos, e os objetivos transformam-se em estímulos para a tendência da compensação, segunda tese, apropriada na psicologia individual de Adler. Trazendo essa análise de Vygotski para esta Tese, posso refletir/questionar sobre os objetivos e as perspectivas futuras de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior. Quais são esses objetivos? Esses objetivos são deles e/ou de seus familiares? São estímulos suficientes para mobilizar o processo de compensação nesses sujeitos? As instituições de Educação Superior conseguem colaborar nesse processo?

A última tese, para ele, está no início e no fim do processo:

Cronológicamente, los tres momentos de este proceso pueden representarse así: 1) la inadaptación del niño al ambiente sociocultural crea poderosos obstáculos en el curso del desarrollo de su psique (principio del condicionamiento social del desarrollo); 2) estos obstáculos sirven de estímulo para el desarrollo compensatorio; se convierten en su punto final y orientan todo el proceso (principio de la perspectiva de futuro); 3) la presencia de obstáculos eleva las funciones y las hace perfeccionarse, y conduce a la superación de esos obstáculos, es decir, a la adaptación (principio de compensación). El hecho de que las relaciones de la personalidad con el ambiente estén al principio (1) y al final (3) del proceso le confiere a este una forma cerrada, circular, y permite considerarlo en su aspecto directo (causal) e inverso (final). ⁷⁵(VYGOTSKI, 2012e, p. 175)

⁷⁵Tradução nossa: “Cronologicamente, as três etapas deste processo pode ser representado assim: 1) a inadequação da criança ao ambiente sociocultural cria obstáculos poderosos no curso do desenvolvimento de sua psique (princípio do condicionamento social do desenvolvimento); 2) esses obstáculos servem de estímulo para o desenvolvimento compensatório; se convertem em seu ponto final e orientam todo o processo (princípio da perspectiva de futuro); 3) a presença de obstáculos eleva as funções e as faz se aperfeiçoarem e conduz a superação desses obstáculos, ou seja, a adaptação (princípio da compensação). O fato de que as relações da personalidade com o ambiente estão no início (1) e no final (3) do processo dá a este uma forma fechada, circular, e permite considerar seu aspecto direto (causal) e reverso (final).

A concepção dinâmica do caráter infantil possibilitaria “olhar” o desenvolvimento infantil de outro modo, compreendendo a criança como um todo. Tanto a capacidade quanto a insuficiência podem ser compreendidas como possibilidades diferentes do processo de compensação. Entretanto, Vygotski (2012e, p. 176) alerta que a teoria da compensação não permite acreditar que, milagrosamente, um defeito vai provocar uma compensação e transformar-se em talento “[...] la compensación es una lucha y, como toda lucha, puede tener dos desenlaces opuestos - la victoria o la derrota⁷⁶”. A perspectiva de futuro é, para Vygotski, uma possibilidade teórica de educação, e a infância é um período de insuficiência e compensação por excelência.

Nessa segunda fase, destaca-se o embasamento de Vygotski nos estudos de Adler. Vygotski alertou que a teoria da compensação e supercompensação não explica, ou não deve ser utilizada para explicar, todas os aspectos referentes às deficiências. Vygotski refutou ideias comumente aceitáveis na época, muitas delas de cunho religioso, de que, por exemplo, toda deficiência e/ou defeito seria algo bom, bem como o próprio sofrimento causado pela deficiência. É importante compreender que, para Vygotski, a compensação acontece socialmente, não é algo puramente biológico, a pessoa com deficiência visual não nasce com o tato mais desenvolvido, ele é aprimorado constantemente mediante o estímulo do ambiente social do entorno desse sujeito

4.3 TERCEIRA FASE: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (após 1928)

A temática da deficiência intelectual foi mais rica na terceira fase dos estudos de Vygotski sobre defectologia. Nesse período, também foram apresentados os principais argumentos para a Teoria Histórico-Cultural⁷⁷ (SELAU, 2013; VAN DER VEER e VALSINER, 2014). Embora ele ainda utilize concepções de Adler, já não demonstra tanta empolgação, mas, segundo Van der Veer e Valsiner (2014, p. 83), o rompimento definitivo com as ideias de Adler aconteceu somente em 1931, quando Vygotski afirmou que, para o processo de compensação, eram mais importante as

⁷⁶Tradução nossa: “A compensação é uma luta e, como toda luta, pode ter dois resultados opostos – a vitória ou a derrota”.

⁷⁷ Com relação à teoria histórico-cultural, como já mencionei anteriormente, algumas das ideias de Vygotski já estavam presentes em trabalhos anteriores sobre defectologia.

oportunidades objetivas presentes no coletivo do que o sentimento de inferioridade proposto por Adler.

4.3.1 Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea (1928 – 1929)

Nesse texto, Vigotski apresenta alguns temas que considerava serem os problemas fundamentais dos estudos de defectologia: sua constituição enquanto ciência, a compensação; o condicionamento social e o sentimento de inferioridade; a relação da insuficiência motora com deficiência intelectual; a personalidade e o intelecto; o desenvolvimento cultural, o primitivismo e a deficiência intelectual. Estão incluídas as ideias de funções naturais, funções psicológicas superiores, instrumentos, linguagem, todas presentes no que viria a ser chamado de Teoria Histórico-Cultural.

Vigotski inicia o texto criticando os métodos puramente quantitativos de investigação do “niño anormal” que, segundo ele, apesar de apresentarem o grau de insuficiência intelectual, não caracterizam a deficiência nem a estrutura interna da personalidade. Para ele, a defectologia considerava-se uma pedagogia menor e, na teoria, elegeu a quantificação ao invés da observação, da experimentação e da descrição, fato que também se refletiu na prática, através de um ensino reduzido, menor.

A defectologia, para Vigotski, era algo que precisava ser considerada qualitativamente e não apenas quantitativamente.

La defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*⁷⁸. (VYGOTSKI, 2012f, p. 12, grifo do autor).

Acredita o autor que, a partir da concepção qualitativa da “defectología”, é possível concebê-la enquanto ciência, com objeto de estudo e metodologia própria. Entretanto, alertou para a necessidade de fundamentação filosófica, sendo que a busca por essa fundamentação era uma das principais características da defectologia

⁷⁸Tradução nossa: “A defectologia está agora lutando pela tese básica, cuja defesa vê como a única garantia de sua existência como uma ciência, precisamente a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida de outro modo.

da época.

Para falar da compensação, Vigotski refere-se à Stern, Lipps⁷⁹ e Adler. Para ele,

la tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación [...] Así, la reacción del organismo y de la personalidad del niño al defecto es el hecho central y básico, la única realidad con que opera la defectología⁸⁰. (VYGOTSKI, 2012f, p. 14).

O duplo papel (a limitação e o estímulo para a superação) que a deficiência exerce sobre o sujeito continuava sendo, para Vigotski, um fato fundamental no estudo da defectologia. Embora tecesse algumas críticas a alguns desses teóricos, Vigotski reconheceu a importância dos aspectos apresentados por eles “no hay necesidad de ser adleriano ni de compartir los principios de su escuela para reconocer justeza de esta tesis⁸¹” (VYGOTSKI, 2012f, p. 16). É importante que o autor refere a dupla possibilidade do processo de compensação, sendo que esse depende de muitas causas e nem sempre é exitoso. Entretanto, pondera que, para fins educacionais, a compensação é muito importante

el niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de *distinto modo, por un camino distinto, con otros medios*, y para el pedagogo es importante conocer la *peculiaridad* del camino por el cual debe conducir al niño⁸². (VYGOTSKI, 2012f, p. 17, grifo do autor).

A ideia de condicionamento social também foi apresentada como um tema atual, Vigotski ponderou que o processo de compensação não depende apenas do sentimento de inferioridade (Adler), mas, antes e também, das condições sociais em que as pessoas com deficiência se desenvolvem. O condicionamento social age duplamente nas pessoas com deficiência: num primeiro momento, as condições sociais desenvolvem o sentimento de inferioridade; depois, mediante a necessidade

⁷⁹ Theodor Lipps (1836-1936), filósofo e psicólogo alemão, elaborou o problema da compensação desde o ponto de vista da lei do “dique psíquico”. (VYGOTSKI, 2012f).

⁸⁰Tradução nossa: “a tese central da defectologia atual é: todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação [...] Assim, a reação do organismo e da personalidade da criança ao defeito é o fato central e básico, a única realidade com que opera a defectologia”.

⁸¹Tradução nossa: “não há necessidade de ser adleriano nem de compartilhar os princípios de sua escola para reconhecer a justeza da sua tese”.

⁸²Tradução nossa: “a criança cega ou surda pode chegar ao mesmo nível de desenvolvimento que a criança normal, entretanto de outro modo, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança”.

de adaptação ao meio social, desenvolve-se a compensação. Ou seja, se a pessoa com deficiência não sentir as consequências sociais da sua deficiência, não terá necessidade de compensá-la.

Sobre a deficiência motora⁸³, Vygotski (2012f) reitera que foi comumente estudada vinculada ao “retrazo mental”, embora exista independente dele, podendo existir a deficiência motora sem a deficiência intelectual e a deficiência intelectual sem a deficiência motora ou, em outros casos, ambas as deficiências podem existir em um mesmo sujeito. Entretanto, mesmo nesse caso, “el retrazo motor *puede ser* relativamente independente del defecto intelectual⁸⁴” (VYGOTSKI, 2012f, p. 22, grifo do autor), e a deficiência intelectual poderá, até certo ponto, ser compensada na esfera motora.

A partir de estudos de diversos autores sobre personalidade, intelecto e deficiência intelectual, Vigotski afirma que existem diversos tipos de intelecto (e de deficiências intelectuais), e aborda dois: o do conhecimento (teórico) e o da ação (prático). Pondera que, numa pessoa, pode prevalecer a inteligência teórica e, na outra, a prática. A partir de testes aplicados por Lindemann⁸⁵, em que “niños débiles mentales profundos⁸⁶” demonstraram ser capazes de ações racionais, Vigotski conclui que é importante o estudo qualitativo da deficiência intelectual, e que o intelecto prático pode ser utilizado no processo de compensação de outras deficiências intelectuais.

Nossos aparatos culturais foram criados por e para homens “normais” e o desenvolvimento cultural não acontece da mesma forma em crianças com e sem deficiência. A pessoa com deficiência não consegue acomodar-se do mesmo modo que a pessoa sem deficiência a essa cultura. Enquanto que, nas crianças sem deficiência, o desenvolvimento cultural acontece paralelamente ao desenvolvimento natural; nas crianças com deficiência; eles divergem, sendo necessários aparatos culturais diferentes para apropriação da cultura, por exemplo, o Braille para o cego e a língua de sinais para o surdo.

No que diz respeito ao desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência

⁸³ A surdez e a deficiência visual também eram consideradas deficiência motora.

⁸⁴ Tradução nossa: “a deficiência motora pode ser relativamente independente da deficiência intelectual”.

⁸⁵ E. Lindemann dedicou-se a estudar o intelecto prático das crianças com deficiência intelectual profunda. (VYGOTSKI, 2012f).

⁸⁶ Tradução nossa: crianças com deficiência intelectual profunda.

intelectual, Vigotski apresenta o conceito de primitivismo infantil, diferenciando-o da deficiência intelectual. Diferente da criança com deficiência intelectual, a criança primitiva não possui uma deficiência orgânica, apenas não se desenvolveu culturalmente, segundo Kozulin e Gindis (2007, p. 336):

Individuals with normal or even highly developed natural abilities, such as spontaneous attention, simple memorization, practical problem solving, phonetic hearing, or imitative behavior, may nevertheless remain deprived of the important symbolic tools offered by their culture. These people, according to Vygotsky, display a syndrome of cultural “primitivity”⁸⁷.

Mesmo que a criança com deficiência intelectual possa ter um desenvolvimento primitivo, a deficiência intelectual não é sinônimo de primitivismo e, ainda que aconteçam simultaneamente, precisam ser diferenciadas e delimitadas.

Para o processo de desenvolvimento cultural, é necessário que a criança consiga usar a linguagem, as ferramentas psicológicas-culturais e as formas naturais das funções psicológicas para desenvolver as funções psicológicas superiores. Desse modo, não é apenas o desenvolvimento das funções que vai diferenciar uma criança mais desenvolvida de uma menos desenvolvida, mas também o seu equipamento cultural e a forma como o usa. Em relação à deficiência intelectual, o autor pondera:

Sabemos con qué frecuencia se encuentra en los niños débiles mentales no solo una memoria normal, sino también una altamente desarrollada, empero su utilización permanece casi siempre en el nivel más bajo; evidentemente, una cosa es el grado de desarrollo de la memoria y otra el grado de su empleo⁸⁸ (VYGOTSKI, 2012f, p. 31).

No que se refere à pessoa com deficiência intelectual, Vigotski considera que não é a falta de funções psicológicas (naturais) que impede o desenvolvimento. Citou pesquisas que estudaram o uso da palavra como instrumento para elaborar conceitos, concluindo que, embora as crianças com deficiência intelectual usem a palavra como meio de comunicação, são incapazes de a usar como ferramenta para resolver tarefas

⁸⁷ Tradução nossa: “Indivíduos com habilidades naturais normais ou mesmo altamente desenvolvidas, como atenção espontânea, memorização simples, resolução prática de problemas, audição fonética ou comportamento imitativo, podem, no entanto, permanecer privados das importantes ferramentas simbólicas oferecidas pela cultura. Essas pessoas, de acordo com Vygotsky, apresentam uma síndrome de ‘primitividade’ cultural”.

⁸⁸ Tradução nossa: “Sabemos que com frequência encontra-se em crianças com deficiência intelectual não só uma memória normal, mas também altamente desenvolvida, entretanto sua utilização permanece quase sempre no nível mais baixo; evidentemente uma coisa é o grau de desenvolvimento de sua memória e outra é o seu uso”.

mentais:

el niño débil mental deduce lo concreto de lo concreto. Su incapacidad para las formas superiores del pensamiento abstracto no es consecuencia directa de su defecto intelectual, es totalmente capaz de un pensamiento lógico en otras formas, de realizar operaciones intelectuales de manera práctica, etcétera. Únicamente no ha dominado la palabra como instrumento del pensamiento abstracto: esta incapacidad es consecuencia y síntoma de su primitivismo, pero no de su debilidad mental. [...] La utilización de los instrumentos psicológicos es, realmente, lo más esencial en la conducta cultural del hombre. Está ausente solo en los débiles mentales.⁸⁹ (VYGOTSKI, 2012f, p. 32).

Sobre os aspectos práticos dos apontamentos teóricos desse texto, Vigotski afirma que a escola especial não pode ser uma versão reduzida da escola comum. Para ele, a escola especial deveria modificar seu enfoque de trabalho, que se baseava nas incapacidades e em tarefas simples.

4.3.2 La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente (1931)

Vigotski inicia este texto, ao que tudo indica escrito em 1931, manifestando que tanto a criança anormal como a normal seguem as mesmas leis que regem o desenvolvimento. A investigação psicológica, segundo esse critério, ao estudar as crianças com desenvolvimento atípico, deve identificar as características comuns e, após identificar as diferenças no desenvolvimento.

Partindo dessa ideia, ao falar da coletividade como fator de desenvolvimento da criança com deficiência, Vygotski (2012g, p. 213) formula a tese “la investigación de las funciones psíquicas superiores, en el proceso de su desarrollo, nos convence de que estas funciones tienen un origen social, tanto en la filogénesis como también en la ontogénesis⁹⁰”, e apresenta vários exemplos concretos que demonstram a origem social do desenvolvimento.

Um dos exemplos é a linguagem, que inicialmente serve apenas para

⁸⁹ Tradução nossa: “A criança com deficiência intelectual deduz o concreto do concreto. Sua incapacidade para as formas superiores do pensamento abstrato não é consequência direta de sua deficiência intelectual, é totalmente capaz de pensamento lógico em outras formas, de realizar operações intelectuais de outras formas, de realizar operações intelectuais de maneira prática, etc. Únicamente não domina a palavra como instrumento abstrato: está incapacidade é consequência de seu primitivismo, não da sua debilidade mental [...] A utilização dos instrumentos psicológicos é, realmente o mais essencial na conduta cultural do homem. Está ausente nos deficientes intelectuais”.

⁹⁰ Tradução nossa: “a investigação das funções psicológicas superiores, no processo de seu desenvolvimento, convence-nos de que estas funções têm uma origem social, tanto na filogênese como na ontogênese”.

comunicação (externo e social), e, posteriormente, torna-se um processo interno para elaboração do pensamento (interno e individual). A própria linguagem egocêntrica, que atua como uma forma de pensamento e converte-se, posteriormente, em linguagem interior, já demonstra sua função intelectual. Vygotski (2012g, p. 219) conclui,

Por tanto, si se pregunta de dónde nace, cómo se forman, de qué modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la traslación a sí mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea. Vemos que las formas colectivas de colaboración preceden a las formas individuales de la conducta, que crecen sobre la base de las mismas y constituyen sus progenitoras directas y las fuentes de su origen. [...]. De manera que de la conducta colectiva, de la colaboración del niño con las personas que lo rodean, de su experiencia social, nacen las funciones superiores de la actividad intelectual⁹¹.

Vygotski diferencia o desenvolvimento das funções psicológicas elementares e das funções psicológicas superiores. Para ele, o comprometimento no desenvolvimento das funções elementares é, geralmente, consequência direta da deficiência orgânica. Já, as funções psicológicas superiores são secundárias à deficiência orgânica e, por isso, “las mayores posibilidades de desarrollo del niño anormal se encuentran más bién en el campo de las funciones superiores⁹²” (VYGOTSKI, 2012g, p. 221).

Partindo dessa argumentação, Vygotski critica a Educação Especial da época, afirmando que ela não ensinava a criança com deficiência intelectual a pensar, mas a distinguir cores, sons e odores, aspectos que não considerava importantes para a criança e que não iriam estimular seu desenvolvimento. Compreendia que os processos elementares eram os menos educáveis, pois derivam diretamente da deficiência e não dependem tanto de questões externas, e, embora reconhecesse que as funções superiores são menos desenvolvidas que as inferiores, defendia que essas

⁹¹ Tradução nossa: “Portanto, se você se perguntar onde nascem, como formam, de que modo se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que surgem no processo de desenvolvimento social da criança através de formas tradução a si mesma de formas de colaboração durante a interação com o ambiente social que a rodeia. Vemos que as formas coletivas de colaboração preceder as formas individuais de comportamento, que crescem sobre a base das mesmas que são suas progenitoras diretas e fontes de sua origem. [...] De maneira que do comportamento coletivo, da colaboração da criança com as pessoas ao seu redor, de sua experiência social, nascem as funções superiores da atividade intelectual”.

⁹² Tradução nossa: “as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência melhor se encontram no campo das funções psicológicas superiores”.

têm mais possibilidades de desenvolvimento e a ação educacional deveria se centrar nelas.

Assim, para Vigotski, a dificuldade que a criança com deficiência intelectual apresentava para desenvolver as funções psicológicas superiores não se relacionava diretamente com sua deficiência, mas com sua privação social, sendo que

a raíz de un determinado defecto, aparece en el niño una serie de particularidades que obstaculizan el normal desarrollo de la comunicación colectiva, de la colaboración e interacción de ese niño con las personas que lo rodean. El apartamiento de la colectividad o la dificultad del desarrollo social, a su vez, determina el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores, las cuales, cuando es normal el curso de las cosas, surgen directamente en relación con el desarrollo de la actividad colectiva del niño [...] **las dificultades que experimenta el niño anormal en la actividad colectiva constituye, no obstante, la causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores**⁹³. (VYGOTSKI, 2012g, p. 223, grifo nosso).

Alerta Vigotski que, embora não seja possível lutar contra a deficiência como causadora da dificuldade de desenvolvimento das funções elementares, é possível lutar contra as dificuldades que existem para o desenvolvimento da atividade coletiva e conseqüentemente das funções psicológicas superiores.

Para falar da importância da coletividade para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, Vigotski não refere coletividades que envolvam crianças com e sem deficiência intelectual⁹⁴ – diferente de quando fala da coletividade para cegos e surdos em que a colaboração com os videntes e os ouvintes é considerada fundamental – mas apenas crianças com deficiência intelectual em níveis diferentes (debilidade, imbecilidade e idiotia⁹⁵).

Vigotski cita experimentos de V. S. Krasuski em que crianças com diferentes graus de deficiência intelectual foram deixadas livres para se agrupar, entretanto, contrariando as práticas escolares existentes na época, não se agruparam de acordo com o nível de desenvolvimento intelectual, formaram grupos mesclados, indicando

⁹³Tradução nossa: “segundo um determinado defeito, aparece na criança aparece uma série de características que dificultam o desenvolvimento normal da comunicação coletiva, da colaboração e interação da criança com as pessoas ao seu redor. A separação da coletividade ou dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto de funções mentais superiores, as quais, no desenvolvimento normal, surgem diretamente do desenvolvimento da atividade coletiva da criança [...] as dificuldades encontradas pela criança anormal na atividade coletiva é, no entanto, a causa do desenvolvimento incompleto das funções mentais superiores”.

⁹⁴Acredito que, na época, ainda não existiam experiências escolares entre crianças com e sem deficiência intelectual.

⁹⁵ Classificações utilizadas na época.

que “las colectividades compuestas por niños con distinto nivel de retraso son las más frecuentes, estables y duraderas [...] colectividades heterogéneas por su nivel intelectual son las más deseables⁹⁶” (VYGOTSKI, 2012g, p. 224).

Os estudos de Krasuski permitiram Vygotski (2012g, p. 225) concluir que:

Ahora resulta evidente cuán profundamente antipedagógica es la regla según la cual, por comodidad, seleccionamos colectividades homogéneas de niños retrasados. Al proceder así, no solo vamos contra la tendencia natural en el desarrollo de los niños, sino que - lo que es mucho más importante - al privar al niño mentalmente retrasado de la colaboración colectiva y de la comunicación con otros niños que están por encima de él, no atenuamos, sino que acrecentamos la causa inmediata que determina el desarrollo incompleto de sus funciones superiores.⁹⁷

Partindo da tese de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá no coletivo, a formação de classes heterogêneas é importante tanto para as crianças com deficiência intelectual como para as crianças sem deficiência. Contudo, o estudo de Greef⁹⁸, referido por Vigotski (2012g, 2012h) – em que crianças com deficiência intelectual convidadas a classificar sua própria inteligência, a de seu colega (também com deficiência intelectual) e a do professor, frequentemente classificavam-se como as mais inteligentes, após seu colega e por último o professor, possivelmente, porque conseguiam compreender mais seu colega do que o professor adulto – possibilita-me questionar sobre quão heterogênea pode ser uma turma para que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno com deficiência intelectual seja estimulado, mais especificamente, no caso de um aluno com deficiência intelectual em um curso de graduação. Será que a diferença entre o seu desenvolvimento e o dos seus colegas sem deficiência intelectual será benéfica?

Por fim, esse texto, que parte de experiências concretas sobre a coletividade como fator de desenvolvimento, novamente, mostra quão equivocada, teórica e

⁹⁶ Tradução nossa: “As coletividades/grupos compostos por crianças com distintos níveis de deficiência intelectual são as mais frequentes, estáveis e duradoras [...] coletividades/grupos heterogêneos são os desejáveis”.

⁹⁷ Tradução nossa: “Agora é evidente quão profundamente antipedagógica é a regra segundo a qual, por comodidade, seleccionamos coletividades homogêneas de crianças com deficiência intelectual. Ao proceder assim, não só vamos contra a tendência natural do desenvolvimento das crianças, mas também – o mais importante – ao privar a criança com deficiência intelectual da colaboração coletiva e da comunicação com outras crianças que estão com desenvolvimento superior a ele, não atenuamos, mas acrescentamos a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto de suas funções superiores”.

⁹⁸ E de Greef (?) investigou a auto valoração em crianças com deficiência intelectual. (VYGOTSKI, 2012h).

politicamente é a utilização de Vigotski para defender a inclusão de todos na Educação Básica comum/regular. A diferença, própria da coletividade, se muito acentuada/distante, pode não ser propulsora de desenvolvimento, pois o outro pode também ser incompreensível.

4.3.3 Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado (1931)

Vygotski (2012h) critica o fato das pesquisas clínicas não se interessarem pelo processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, e apenas buscarem identificar as características necessárias para diagnosticar essa deficiência de modo a distingui-la de outros casos semelhantes. Entretanto, foram essas pesquisas que, segundo ele, orientaram as práticas pedagógicas-terapêuticas e “no hay nada más infundado que una selección según rasgos negativos⁹⁹” (VYGOTSKI, 2012h, p. 132), pois os agrupamentos que se estabelecem segundo esse critério podem reunir crianças/pessoas que, positivamente, pouco têm em comum e “no es posible apoyarse en lo que a ese niño le falta, en lo que no es, sino que es preciso tener aunque sea la más confusa noción de lo que posee, de lo que es”¹⁰⁰ (VYGOTSKI, 2012h, p. 132).

Para Vigotski, as pesquisas realizadas até 1931 permitiram identificar a existência da deficiência intelectual, mas não sua essência, origem e possibilidade de desenvolvimento da criança. Portanto, para ele, estudar o desenvolvimento dessas crianças deveria ser objetivo principal dos pesquisadores. Baseado nessa constatação, o autor organiza o texto partindo de três problemas:

Primer problema: ¿qué cosa, en el desarrollo del niño mentalmente retrasado, trabaja, no en contra de nosotros, sino a favor, es decir, cuáles son los procesos, surgidos en el propio desarrollo del niño mentalmente retrasado, que llevan a la superación del retraso, a la lucha contra él y a la elevación del niño a un nivel superior? Segundo problema: ¿cuál es la estructura y la dinámica del retraso mental en su conjunto? En rigor, el cuadro del retraso mental no se agota en los procesos que trabajan a nuestro favor. Para comprender el significado y el lugar de los procesos que nos favorecen es preciso comprender su lugar y significado en la estructura general del retraso mental. El tercer problema reside en las conclusiones pedagógicas máximas

⁹⁹Tradução nossa: “Não existe nada mais sem fundamento que uma seleção segundo características negativas”.

¹⁰⁰ Tradução nossa: “Não é possível apoiar-se no que falta à criança, no que não é, mas é preciso ter, ainda que confusa, noção do que possui, do que é”.

que derivan de la aclaración del primero y del segundo.¹⁰¹ (VYGOTSKI, 2012h, p. 132 e 133).

Vigotski parte da ideia de que as leis que regem o desenvolvimento da criança sem deficiência também regem o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, contudo, não nega as peculiaridades dessas leis nas crianças com deficiência intelectual. Critica a educação ofertada às crianças com deficiência intelectual, regida pelas características biológicas em detrimento das questões sociais e, a partir disso, apresenta sua tese de “correlación entre las regularidades sociales y las biológicas en el desarrollo de los niños¹⁰²” (VYGOTSKI, 2012h, p. 133), defendendo que a deficiência intelectual não é algo encerrado no diagnóstico, mas um processo em que características da deficiência podem ser superadas no decorrer do desenvolvimento.

Passo, neste momento, a apresentar os três temas abordados por Vygotski (2012h).

4.3.3.1 Primeiro: características que favorecem a compensação

Contrário à ideia de estagnação do desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, o autor acredita na superação (não eliminação) das características orgânicas, por isso, destaca a necessidade de estudar as leis do desenvolvimento infantil, pois ele acredita que:

En el desarrollo de los niños mentalmente retrasados, igual que en el desarrollo de cualquier niño abrumado por un u otro defecto, existen procesos que surgen a raíz de que el organismo y la personalidad del niño reaccionan a las dificultades con las que tropiezan, reaccionan a la propia deficiencia y, en el proceso del desarrollo, en el proceso de la adaptación activa al medio, van elaborando una serie de funciones mediante las cuales compensan,

¹⁰¹ Tradução nossa: “Primeiro problema: o que, no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, trabalha/atua não contra nós, mas a nosso favor, ou seja, quais os processos que surgem no próprio desenvolvimento da criança que levam a superação do atraso, a luta contra ele e a elevação da criança a um nível superior? Segundo problema: qual é a estrutura e a dinâmica da deficiência intelectual como um todo? Na verdade, o quadro de deficiência intelectual não se esgota no processo de trabalho a nosso favor. Para compreender o significado e lugar dos processos que nos favorecem é preciso compreender o seu lugar e significado na estrutura geral da deficiência intelectual. O terceiro problema reside nas conclusões pedagógicas máximas derivadas da clarificação do primeiro e segundo.

¹⁰² Tradução nossa: “Correlação entre as regularidades sociais e as biológicas no desenvolvimento das crianças”.

equilibran y suplen las deficiencias.¹⁰³ (VYGOTSKI, 2012h, p. 134).

Desse modo, para Vigotski, o que importa não é simplesmente conhecer a deficiência, mas a pessoa e a resposta compensatória dessa pessoa às suas dificuldades, ou seja, compreender as alterações que a deficiência causa/causou à criança e, ao mesmo tempo, o movimento compensatório da criança frente a essas alterações.

Em outros momentos de suas investigações, Vygotski (2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e) abordou o processo de compensação e supercompensação em relação a outras deficiências, especialmente a deficiência visual e a deficiência auditiva. Para falar da compensação na criança com deficiência intelectual, inicialmente, o autor apresenta três aspectos teóricos gerais da compensação.

Inicialmente, apresenta o entendimento sobre compensação, baseado em Adler e na escola belga, que parte da ideia de que é necessária a consciência da inferioridade para impulsionar o movimento de compensação. Entretanto, para Vigotski, essa tese nega a possibilidade de desenvolvimento intenso dos processos compensatórios às pessoas com deficiência intelectual, visto que essas pessoas, geralmente, são acríticas em relação a si mesmas e têm uma elevada autoestima, características que dificultam a tomada de consciência de suas dificuldades.

Outra concepção de compensação

consiste en responder cómo surgen los procesos de desarrollo compensatório allí donde no están relacionados con la conciencia, donde el déficit de la función no puede suscitar el sentimiento de inferioridad ni de insuficiencia, ni la toma de conciencia del mismo. [...] La teoría que quiera dar una explicación real a los fenómenos de la compensación debe esclarecerlos en toda su integridad y tener en cuenta que, incluso en los niveles inferiores de desarrollo, los procesos de compensación están ligados al funcionamiento de la conciencia¹⁰⁴. (VYGOTSKI, 2012h, p. 136).

¹⁰³Tradução nossa: “No desenvolvimento de crianças com atraso mental, como no desenvolvimento de qualquer criança com outra deficiência, há processos que surgem a partir do organismo e da personalidade e a criança reage às dificuldades encontradas, reage à própria deficiência, e, no processo de desenvolvimento, no processo de adaptação ativa ao meio, vão elaborando uma série de funções mediante as quais compensam, equilibram e suprem as deficiências”.

¹⁰⁴ Tradução nossa: “consiste em responder como surgem os processos de desenvolvimento compensatório ali onde não estão relacionados com a consciência, onde o déficit da função não pode suscitar o sentimento de inferioridade nem de insuficiência, nem a tomada de consciência do mesmo. [...] A teoria que queira dar uma explicação real aos fenômenos da compensação deve esclarecê-los em toda sua integridade e levar em conta que, inclusive nos níveis inferiores de desenvolvimento, os processos de compensação estão ligados ao funcionamento da consciência”.

Nesse processo compensatório, Vigotski destaca que é a interação da criança com o meio social e as dificuldades encontradas nesse meio que estimulam a reação compensatória da criança. Diferente da concepção de Adler, em que o estímulo é o sentimento de inferioridade, essa concepção enfatiza as dificuldades causadas pela deficiência em determinada realidade social ocupada pela criança. Desse modo, a compensação poderá ser diferente em crianças com o mesmo grau de deficiência, caso as barreiras sejam pequenas e/ou inexistentes, no caso de uma criança que vive em um ambiente superprotetor, por exemplo, as reações compensatórias também serão diminuídas porque não serão exigidas socialmente. Assim,

vemos que la reserva de la compensación es, en una enorme medida, la vida social colectiva del niño, la sociabilidad de su conducta, en las cuales encuentra el material para construir las funciones internas que se originan en el proceso del desarrollo compensatorio. Se sobreentiende que la riqueza o la pobreza de la reserva interior del niño, diríamos el grado del retraso mental, es el momento esencial y primario que determina hasta qué punto es capaz de valerse de este material. Y también se sobreentiende que el destino del débil mental y del idiota se distinguen esencialmente a raíz de que su reserva interior es profundamente diferente. Pero, de nuevo, esto no está determinado en los niveles superiores, sino que es superado reiteradamente durante el proceso del desarrollo ulterior del niño.¹⁰⁵ (VYGOTSKI, 2012h, p. 137).

O terceiro aspecto do processo compensatório destacado por Vigotski é o fato da compensação também poder desenvolver algo patológico, uma compensação fictícia¹⁰⁶. Para ele, é necessário diferenciar a compensação real/positiva da falsa.

Após abordar essas circunstâncias gerais do processo de compensação, Vigotski destaca algumas teses que caracterizam o desenvolvimento compensatório de crianças com deficiência intelectual. Muitas dessas teses já foram objeto de estudo em trabalhos anteriores de Vigotski, e já estão contempladas nesse texto, o que permite discuti-las resumidamente nesta seção:

- Substituição de funções psicológicas: a diversidade de operações através das quais podem realizar-se as funções (a memória, a atenção, etc....) permite

¹⁰⁵ Tradução nossa: “vemos que a reserva de compensação é, em grande medida, a vida social coletiva da criança, a sociabilidade de sua conduta, nas quais encontra o material para construir as funções internas que originam o processo de desenvolvimento compensatório. Entende-se que a riqueza ou a pobreza da reserva interior da criança, ou seja, o grau de deficiência intelectual, é o momento essencial e primário que determina em que medida é capaz de usar esse material. E também se entende que o destino do débil mental e do idiota é distinto pois a sua reserva interior é profundamente diferente. Mas, novamente, isto não está determinado nos níveis superiores, mas é superado repetidamente durante o processo de desenvolvimento posterior da criança”.

¹⁰⁶ Vigotski não explica como seria a compensação patológica.

a substituição de algumas operações psicológicas. Por exemplo, através do uso de outros recursos e outras estratégias, um indivíduo consegue simular uma ótima memória, ou seja, externamente as pessoas entenderão que ele tem uma boa memória, entretanto, ele usa outras operações, que não apenas a memória.

- Coletividade como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores: toda a função psicológica superior manifesta-se duas vezes, primeiro, coletivamente (linguagem como meio de comunicação), e, depois, individualmente (linguagem como forma de pensamento). Vigotski demonstrou a importância do meio social para o desenvolvimento das funções psicológicas, especialmente, quando existe diferença no desenvolvimento intelectual das crianças que formam um determinado coletivo, entretanto, pondera que

la colectividad infantil es la fuente, el medio nutricional del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, cuando existe cierta diferencia óptima en el nivel intelectual de los niños que la componen. **El investigador E. de Greif señala la particularidad del niño mentalmente retrasado: comprende mejor a otro mentalmente retrasado, lo valora más que el niño normal, porque se encuentra ante una diferencia de nivel que es capaz de superar.**¹⁰⁷(VYGOTSKI, 2012h, p. 140, grifo nosso).

Sobre esse aspecto, novamente, e agora com mais clareza, reitero que as ideias de Vigotski não cabem para justificar as propostas atuais de inclusão em nosso país, como o proposto no fascículo “Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental” (BRASIL, 2007), em que Vigotski é referendado,

Segundo Vygotsky (1995), há uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. Na concepção de Vygotsky (1986), a criança com deficiência deve ser compreendida numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender.

Na escola, a convivência com as contradições sociais, a diversidade e a diferença possibilitam um espaço rico de aprendizagem para todos alunos. O confronto saudável no grupo promove a construção de conhecimentos. Com efeito, as diferenças nas salas de aula contribuem para aprendizagem de todos. O favorecimento de eventos de letramento, a disponibilidade de material impresso de leitura, tanto na família quanto na escola, proporcionam

¹⁰⁷ Tradução nossa: “A coletividade infantil é a fonte, o meio nutritivo para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, quando existe certa diferença ótima no nível intelectual das crianças que a compõem. O pesquisador E. de Greif assinala a particularidade da criança deficiente intelectual: entende melhor outra criança com deficiência intelectual, o valoriza mais que a criança normal, porque se encontra diante de uma diferença de nível que é capaz de superar”.

uma significativa influência sobre a aprendizagem da leitura dos alunos. (BRASIL, 2007, p. 50).

Ao contrário do que se propõe, Vigotski não defendia que a criança com deficiência intelectual aprenderia mais e melhor com crianças sem deficiência, mas sim na convivência com outras crianças com níveis próximos (não iguais) de desenvolvimento. Ainda, alertava que diferenças muito significativas podem dificultar a interação e a aprendizagem, pois a criança com deficiência intelectual poderá não compreender as outras crianças. Embora o autor manifestasse a importância da coletividade, alertava para o fato dela também poder ter um efeito inverso, negativo, já que “las dificultades que experimenta el niño anormal en la actividad colectiva constituye, no obstante, la causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores.”¹⁰⁸ (VYGOTSKI, 2012g, p. 223).

As outras três teses citadas por Vigotski a fim de caracterizar o desenvolvimento compensatório de crianças com deficiência intelectual são:

- Na deficiência intelectual, as funções não estão todas afetadas e/ou afetadas do mesmo modo, assim o desenvolvimento de uma ou outra função poderá compensar as dificuldades em outra.
- Vínculos interfuncionais (exemplo: memória lógica se trata de uma relação entre as funções de memória e de pensamento): acontecem de modo diferente na criança com deficiência intelectual, e esse momento de modificação e criação de vínculos entre as funções é, para Vigotski, o momento de desenvolver os processos compensatórios mais superiores, mais complexos.
- Os estímulos do desenvolvimento: destaque para o afeto e o caráter criativo no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. Vigotski explica que o afeto estimula a criança a superar a dificuldade e que, por exemplo, a realização das quatro operações matemáticas exige mais criatividade da criança com deficiência intelectual do que da criança sem deficiência.

4.3.3.2 Segundo: estrutura geral da deficiência intelectual

Nesse momento, Vigotski, novamente, destaca que as leis de desenvolvimento

¹⁰⁸ Tradução nossa: “As dificuldades que experimenta a crianças com deficiência na atividade coletiva constitui, entretanto, a causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores”.

são, em essência, as mesmas para as crianças com e sem deficiência intelectual. Um ambiente negativo pode acentuar as dificuldades de qualquer criança, mas é mais perverso com a que tem deficiência intelectual, podendo potencializar as suas dificuldades.

Para Vigotski, mais importante do que estudar as causas orgânicas da deficiência intelectual, é estudar o processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual através da

separación de las particularidades primarias que constituyen el propio núcleo de la debilidad, de aquellos síntomas que derivan directamente de la insuficiencia biológica del niño que está en la base de su retraso, diferenciándolos de los síntomas de segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto orden, etc., que aparecen sobre la base del hecho de que, durante la formación en un ambiente determinado, el niño encuentra dificultades y acumula complicaciones adicionales. [...] hay que esclarecer cuál es el retraso cultural frente al que nos encontramos, cuál es su estructura, cuáles son el significado y los mecanismos de los procesos de construcción de esta estructura, cuál es la conexión dinámica de sus síntomas singulares, de los complejos con los que se conforma el cuadro de retraso mental del niño y la diferencia entre los tipos de niños mentalmente retrasados¹⁰⁹. (VYGOTSKI, 2012h, p.143 e 144).

Desse modo, o desenvolvimento incompleto das crianças com deficiência intelectual não pode ser atribuído apenas à deficiência orgânica. Vigotski observou que o desenvolvimento incompleto pode se dar de duas formas: bom desenvolvimento de funções psicológicas superiores em algumas crianças com as funções psicológicas elementares incompletas, mascarando a deficiência intelectual; e, o mais comum, funções psicológicas superiores menos desenvolvidas em comparação com as funções elementares. Para Vigotski, a constatação dessas irregularidades no desenvolvimento das funções psicológicas resultou no seguinte:

el desarrollo incompleto de las funciones superiores en el niño débil mental, ¿está determinado directamente por la causa originaria o se trata de una complicación de orden secundario? Los datos experimentales y los estudios clínicos ayudaron a encontrar la respuesta. El desarrollo incompleto de las

¹⁰⁹Tradução nossa: “separação das características primárias que constituem o próprio núcleo da deficiência, daqueles sintomas que derivam diretamente da insuficiência biológica da criança que está na base do atraso, diferenciando dos sintomas de segunda, terceira, quarta, quinta, sexta ordem, etc., que aparecem porque durante a formação num determinado ambiente, a criança encontra dificuldades e acumula complicações adicionais. [...] há que esclarecer qual é o atraso cultural frente a que nos encontramos, qual é sua estrutura, quais são os significados e os mecanismos dos processos de construção desta estrutura, qual é a conexão dinâmica de seus sintomas singulares, dos complexos com que se forma o quadro da deficiência intelectual da criança e a diferença entre os tipos de crianças com deficiência intelectual”.

funciones superiores está ligado al desarrollo cultural incompleto del niño mentalmente retrasado, a su exclusión del ambiente cultural, de la “nutrición” ambiental.¹¹⁰ (VYGOTSKI, 2012h, p. 144).

As consequências secundárias da deficiência orgânica podem ser causadas, segundo Vigotski, inclusive por uma educação incompleta, um processo educacional que não ofereça as condições e os estímulos à aprendizagem. O contexto social familiar também é citado como um espaço potencializador ou inibidor da aprendizagem e do desenvolvimento.

4.3.3.3 *Terceiro: conclusões pedagógicas*

Como conclusão pedagógica, Vigotski ressaltou a importância de prestar atenção na influência do ambiente sobre o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

Destacou que as defasagens cultural e educacional não promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, fato que faz questionar algumas práticas pedagógicas atuais, tais como a progressão continuada e a certificação ao final do Ensino Fundamental e Médio. Entendo que essas práticas podem acomodar alguns professores, dificultando a adoção de estratégias que promovam de fato a aprendizagem, tornando esse espaço social infértil para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, sendo que, ao invés de sanar, a adoção dessas estratégias pode acumular dificuldades. Nesse cenário, a escola inclusiva poderá, para alguns estudantes com deficiência intelectual, não propiciar uma coletividade favorável ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por outro lado, ao demonstrar que certas características/sintomas da deficiência intelectual não são orgânicas, mas adquiridas, Vigotski foi um tanto otimista ao ponto de afirmar que a ação pedagógica poderia eliminá-las de tal modo que a deficiência intelectual poderia nem ser reconhecida/identificada. Ele afirma que as funções psicológicas superiores são mais educáveis que as elementares e, sobre

¹¹⁰ Tradução nossa: “o desenvolvimento incompleto das funções mais elevadas na criança com deficiência intelectual é determinado diretamente pela causa originária ou é uma complicação de ordem secundária? Os dados experimentais e os estudos clínicos ajudaram a encontrar a resposta. O desenvolvimento incompleto das funções mais elevadas está associado ao desenvolvimento incompleto cultural da criança com deficiência intelectual, sua exclusão do ambiente cultural, da ‘nutrição’ ambiental”.

essa característica ou possibilidade, a pedagogia especial deveria debruçar-se. Para ele:

Aunque los niños mentalmente retrasados estudien más prolongadamente, aunque aprendan menos que los niños normales, aunque, por último, se les enseñe de otro modo, aplicando métodos y procedimientos especiales, adaptados a las características específicas de su estado, deben estudiar lo mismo que todos los demás niños, recibir la misma preparación para la vida futura, para que después participen en ella, en cierta medida, a la par con los demás. [...] Es cierto que los alumnos de la escuela auxiliar deben ser conducidos hacia los objetivos comunes por otros caminos y, en este sentido se justifica la existencia de una escuela especial, en esto reside su especificidad.¹¹¹ (VYGOTSKI, 2012h, p. 149-150)

Considerando o papel duplo que a coletividade e, por excelência, a escola, podem desenvolver no sujeito com deficiência, Vigotski defende a mudança dos objetivos da escola especial para estudantes com deficiência intelectual, manifestando que eles devem estudar as mesmas coisas que as crianças sem deficiência, modificando forma de intervenção nesse locus que priorizava o treino sensório-motor. Entretanto, não defende, nem menciona a possibilidade e/ou importância de que estudantes com e sem deficiência sejam educados na mesma escola ou na mesma sala de aula, ao contrário, justifica a necessidade e a importância da escola especial.

4.3.4 Prólogo al libro de E. K. Grachova: Educación y enseñanza del niño con retraso profundo (1932)

Nesse texto, Vigotski manifesta que a Pedagogia e a Psicologia Geral e a Pedagogia e a Psicologia das crianças com deficiência intelectual profunda (idiotas e imbecis) não mantiveram um diálogo ao longo do tempo e, para ele, ambas saíram perdendo. Apresenta uma argumentação, baseada em alguns autores e no livro de E. K. Grachova¹¹², defendendo a ideia de que a educação é mais necessária para a criança com deficiência intelectual do que para a criança sem deficiência e,

¹¹¹Tradução nossa: “Embora as crianças com deficiência intelectual estudem mais tempo, mesmo que aprendam menos que as crianças normais, ainda que, por último, sejam ensinados de outro modo, utilizando métodos e procedimentos especiais, adaptados às suas características específicas, devem estudar o mesmo que todas as outras crianças, recebem a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela, em certa medida, a par com os outros. [...] É certo que os alunos de escolas especiais devem ser conduzidos aos objetivos comuns por outros caminhos e, neste sentido, justifica-se a existência de uma escola especial nisto reside sua especificidade”.

¹¹² Ekaterina Konstantínovna Grachova (1866 -1934) foi a primeira pedagoga defectologa russa. (VYGOTSKI, 2012i).

especialmente, o papel da coletividade e a educação social para as crianças com deficiência intelectual (profunda).

A importância de uma educação especializada nos primeiros anos de desenvolvimento, especialmente nos dois primeiros, da criança com deficiência intelectual é reforçada por Vigotski como o processo que vai conduzir essas crianças a se formarem como homens. Mas, para ele, a educação dessas crianças vai muito além desse objetivo inicial de aprendizagem de percepções iniciais, e deve extrapolar as práticas pedagógicas que minimizam a aprendizagem.

Vigotski observa que a educação da criança com deficiência intelectual profunda estava fundamentada no desenvolvimento de reflexos condicionados, reconhece a importância dessa perspectiva para a educação comum e especial, entretanto, afirma que é errado a redução do objetivo pedagógico apenas à formação de reflexos condicionados.

A coletividade e a educação social são dois aspectos que Vigotski destaca do livro de Grachova. A coletividade com crianças com deficiência intelectual de diferentes graus foi considerada a ideal, pois a criança menos desenvolvida poderá aprender com a mais desenvolvida. Esses dois aspectos, já abordados por Vigotski em outros trabalhos, estão vinculados e são, para o autor, a única possibilidade de educação para as pessoas com deficiência intelectual profunda.

4.3.5 El problema del retraso mental (1934)

Escrito no ano da sua morte, de todos os textos sobre defectologia, esse foi o último. Vigotski afirma que, na definição da deficiência intelectual, se priorizaram características puramente intelectuais, sendo que outros aspectos foram secundarizados e considerados apenas dependentes do aspecto intelectual. Para ele, “muchos hasta son propensos a no ver la diferencia esencial entre la esfera afectiva y volitiva de estos niños y la de los niños normales¹¹³” (VYGOTSKI, 2012j, p. 249). Contudo, Vigotski observa que outros pesquisadores já haviam se incomodado com

¹¹³Tradução nossa: “Muitos até são propensos a não ver a diferença essencial entre a esfera emocional e volitiva destas crianças e crianças normais”.

esse aspecto e apresenta, brevemente, estudos de Séguin¹¹⁴ e Lewin¹¹⁵.

Séguin abordou a questão da vontade, afirmando ser o distúrbio da vontade o mais significativo nas pessoas com deficiência intelectual, ponderando inclusive que a vontade estaria ausente nesses sujeitos. Para Séguin, nenhuma característica intelectual está completamente ausente na deficiência intelectual, entretanto, a falta de vontade prejudica o desenvolvimento dessas características, a pessoa não consegue movimentar-se para usá-las. Entretanto, para Vigotski, essa característica não influenciou o desenvolvimento das pesquisas sobre a deficiência intelectual, que foram predominantemente intelectualistas.

Também, contrariando a concepção intelectualista, a teoria dinâmica da deficiência intelectual de K. Lewin defendeu as perturbações afetivas como as mais importantes. Reconhecendo a importância da teoria sobre a unidade dos processos afetivos e sociais, Vigotski, criticamente, sintetiza sua característica positiva e negativa:

destaca correctamente que la debilidad mental no es una enfermedad aislada del intelecto, sino que abarca la personalidad en su conjunto. Pero, al mismo tiempo, se pasa de la medida en la dirección contraria, y niega casi toda significación al defecto intelectual en la explicación de la naturaleza del retraso mental.¹¹⁶ (VYGOTSKI, 2012j, p. 251)

Vigotski realizou três experimentos comparativos aos de Lewin, mas estudou não apenas a questão afetiva, como também a intelectual, demonstrando as diferenças na dinâmica dos sistemas semânticos entre crianças com e sem deficiência. Concluiu que “el grado de desarrollo es el grado de transformación de la dinámica del afecto, de la dinámica de la acción real en la dinámica del pensamiento¹¹⁷” (VYGOTSKI, 2012j, p. 269). Os experimentos realizados por Vigotski podem ser sintetizados do seguinte modo:

1. Experimento sobre o processo de saturação de atividade das crianças com e sem deficiência intelectual: após a saturação completa da atividade, para

¹¹⁴ Édouard Séguin (1812 - 1880) foi médico e educador francês, fundou a primeira escola privada de Paris dedicada à educação de pessoas com deficiências intelectuais.

¹¹⁵ Kurt Lewin (1890-1947) foi um psicólogo alemão, formulou a teoria do campo psicológico.

¹¹⁶ Tradução nossa: “destaca corretamente que a debilidade mental não é uma enfermidade isolada do intelecto, mas abarca a personalidade como um todo. Mas, ao mesmo tempo, se passa na medida no sentido oposto, e nega quase todo o significado do comprometimento intelectual na explicação da natureza da deficiência intelectual.”

¹¹⁷ Tradução nossa: “o grau de desenvolvimento é o grau de transformação da dinâmica do afeto, a dinâmica da ação real na dinâmica do pensamento”.

que a criança com deficiência mental a retomasse era necessário modificar a própria situação, fazê-la mais atrativa, no exemplo, substituir o lápis preto por outra cor e assim por diante. Já, com a criança sem deficiência era suficiente mudar o sentido da atividade, mas sem modificá-la, no caso, solicitar que a criança ensinasse como fazer a outra criança.

2. Experimento sobre a tendência de retomar a ação interrompida sob um estímulo afetivo não enfraquecido. Igual à experiência de Lewin, para o aluno com deficiência intelectual retomar a atividade, foi necessário o estímulo visual (concreto), ele precisou ver a ação interrompida para retomá-la. Já, para a criança sem deficiência mental, bastava lembrar a atividade.

3. No terceiro experimento, o objetivo foi estudar o caráter da situação da tendência afetiva durante as ações interrompidas. No experimento, as crianças eram convidadas inicialmente a modelar um cachorro, quando essa ação era interrompida, numa situação eram convidadas a desenhar um cachorro sobre um vidro, outra vez, eram convidadas a modelar trilhos para um trem que estava em cima da mesa. Nas crianças sem deficiência, a qualidade da ação substitutiva de significado análogo (desenhar o cachorro) era maior. Nas crianças com deficiência intelectual, identificou-se o oposto, as tarefas de significado análogo (desenhar) não tinham quase valor substitutivo, enquanto que as tarefas de atividade análoga (modelar) estabeleciam-se como uma ação substitutiva.

Com base nesses experimentos, Vigotski pontuou que a conclusão de Lewin, de que o intelecto depende do afeto era apenas uma possibilidade de análise. Defendendo a unidade dos aspectos intelectuais e dos aspectos afetivos sobre a deficiência intelectual, Vigotski justifica a necessidade de estudar as relações entre eles, e conclui que existe uma relação de interdependência no desenvolvimento de qualquer criança, tanto o intelecto depende do afeto como o afeto depende do intelecto. Entretanto, salienta

[...] los procesos afectivos e intelectuales representan una unidad, pero esta no es una unidad inmóvil y constante. Cambia. Y lo más esencial para todo el desarrollo psicológico del niño es precisamente el cambio de las relaciones entre el afecto y el intelecto¹¹⁸. (VYGOTSKI, 2012j, p. 271).

¹¹⁸ Tradução nossa: “os processos emocionais e intelectuais representam uma unidade, mas esta não é uma unidade imóvel e constante. Muda. E o mais essencial para todo o desenvolvimento psicológico da criança é precisamente a mudança nas relações entre afeto e intelecto”.

Alerta sobre a necessidade de reconhecer que, durante o processo de desenvolvimento, tanto as estruturas e as propriedades do intelecto e do afeto modificam-se quanto as relações entre eles.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentadas as discussões e a análise dos dados coletados. A primeira seção, “Mapeamento e identificação dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior”, originou-se durante o processo de coleta de dados e não apenas da análise das entrevistas, possibilidade já indicada por Moraes e Galiuzzi (2011, p. 51) ao defenderem que:

Os objetivos também podem ser modificados ao longo do processo, incluindo novos direcionamentos que a própria análise pode indicar. Assim, o que efetivamente direciona o processo é a procura de uma compreensão mais ampla e válida dos fenômenos, o que é a própria razão de se fazer qualquer pesquisa.

As seções seguintes, “Obstáculos para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior”, “Possibilidades para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior”, “O trabalho dos Núcleos de Acessibilidade” e “Perspectivas futuras: aprovação, conclusão do curso, atuação profissional” foram produzidas a partir da Análise Textual Discursiva das transcrições das entrevistas.

5.1 MAPEAMENTO E IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O momento inicial da coleta de dados foi particularmente instigante e desafiador, pois, ao mesmo tempo que confirmou a hipótese de que os estudantes com deficiência intelectual estão chegando às Universidades Federais, independente do fato destas possuírem ou não reservas de vagas para pessoas com deficiência, também possibilitou algumas análises sobre os processos de identificação desses sujeitos nas Universidades, especialmente, naquelas que ainda não possuíam reserva de vagas/cotas. Esta categoria de análise não compunha os objetivos iniciais desta Tese, se originou durante os processos iniciais de coletas de dados, que demandaram uma análise mais específica desse tema.

Uma primeira constatação relevante para esta Tese é que os estudantes com deficiência intelectual não estão mapeados/identificados na mesma proporção indicada pelo Censo da Educação Superior. Minha expectativa era encontrar um

número aproximado ao indicado pelos últimos Censos da Educação Superior, disponível na tabela abaixo:

Tabela 4 – Número de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior

		2014	2015	2016
PÚBLICA		402	476	444
	Federal	286	384	351
	Estadual	90	75	76
	Municipal	26	17	17
PRIVADA		587	1.207	945
TOTAL		989	1.683	1.389

Fonte: Adaptado das Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2014, 2015 e 2016 (INEP, 2015, 2016 e 2017), indicando as matrículas de estudantes com “Necessidades Especiais” nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Necessidade Especial, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES.

Em comparação com o ano de 2014, em 2015, teve um acréscimo de 694 estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, passando de 989 para 1.683 estudantes, o que corresponde a um aumento de 70,17% no número de matrículas. Contudo, essa mudança no quadro estatístico deve-se, principalmente, às instituições privadas, que de 587 estudantes com deficiência intelectual em 2014 passaram a 1.207 em 2015, o que significa um aumento de 105,62%. Na Rede Federal, essa porcentagem atingiu 34,26%, passando de 286 estudantes em 2014 para 384 em 2015.

Já, o Censo da Educação Superior relativo ao ano de 2016, publicado no ano de 2017, indica um total de 1.389 estudantes com deficiência intelectual matriculados na Educação Superior, 945 na esfera privada e 444 na pública, destes 351 na Rede Pública Federal.¹¹⁹

¹¹⁹ Embora essa descrição não esteja registrada no Censo, é possível inferir que os Institutos Federais e os Centros Federais de Tecnologia estejam incluídos nessa estatística.

Observa-se um aumento exponencial na matrícula de alunos com deficiência intelectual entre os anos de 2014 e 2015, especialmente, em razão da rede privada de ensino, que em 2015 detinha 71,71% das matrículas de estudantes com deficiência intelectual, se comparado com os 59,35% do ano de 2014. No ano de 2016, o número de matrículas na rede privada diminui novamente, passando de 1.207 para 945, diminuindo 21,70%. Entretanto, se comparado com o ano de 2014, em 2016, a rede privada seguiu mantendo um percentual bem elevado de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, 68,03% se comparado à rede pública.

Os números das Sinopses Estatísticas da Educação Superior e os números coletados nas instituições que responderam o contato inicial da pesquisa permitem algumas análises.

Os dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior dos anos de 2014, 2015 e 2016 indicam que, possivelmente, o número de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior seguirá aumentando nos próximos anos. A alteração em dezembro de 2016, na Lei nº 12.711/2012, determinando a reserva de vagas para pessoas com deficiência em todas as Universidades Federais e Instituições Federais de ensino técnico de nível médio, também acena para esse aumento no número de matrículas, dado que só poderá ser de fato confirmado com a publicação do Censo da Educação Superior relativo ao ano de 2018¹²⁰, visto que, quando da alteração dessa Lei, muitas Universidades já haviam realizado ou estavam realizando os processos seletivos para o ingresso dos estudantes do ano de 2017¹²¹.

Conforme já apresentado no capítulo dois desta Tese, 59 Universidades Federais foram contatadas, e convidadas a participar da pesquisa, 21 não responderam o e-mail e 38 responderam, sendo que, dessas instituições, 17 indicaram possuir estudantes com deficiência intelectual, totalizando 54 estudantes. O número de estudantes com deficiência intelectual, indicado por essas instituições, é significativamente pequeno se comparado com os indicadores do Censo da Educação Superior, que aponta 384 estudantes na rede pública federal no ano de 2015, e 351 em 2016, sugerindo um descompasso entre os dados do MEC/INEP e os

¹²⁰ Documento que será publicado, em princípio, no segundo semestre de 2019.

¹²¹ A Sinopse Estatística da Educação Superior do ano de 2017 ainda não foi disponibilizada. Conforme Portaria nº 911 de 2017, o prazo para preenchimento dos dados pelas Instituições de Ensino Superior foi até 24 de abril de 2018, e a data para divulgação dos dados do Censo da Educação Superior é 14 de setembro de 2018.

fornecidos pelas Universidades que responderam o e-mail indicando ter estudantes com deficiência intelectual.

Algumas possibilidades podem justificar essa discrepância entre os dados. Uma primeira inferência está relacionada ao fato do MEC/INEP computar também os dados de Cursos da modalidade de educação a distância (EAD) e os Núcleos de Acessibilidade das Universidades, pela particularidade dessa modalidade, podem não ter esses dados registrados, não fornecendo essa informação quando solicitada através do e-mail. Nesse contexto, é importante ponderar que, geralmente, o processo seletivo dos cursos EAD não acontece de modo simultâneo ou conjunto com os outros processos seletivos para ingresso de estudantes, eles têm um processo seletivo próprio em momento diverso dos demais.

Outra possibilidade que pode colaborar para essa diferença é o fato dos Institutos Federais e os Centros Federais de Tecnologia estarem incluídos na estatística do INEP e, talvez, abarcarem um número maior de estudantes com deficiência intelectual que as Universidades Federais. A própria característica desses institutos, de localizarem-se em áreas mais remotas, contemplando pessoas que não teriam condições de se deslocarem aos grandes centros urbanos para estudarem em Universidades Federais, indica uma boa probabilidade dessas instituições terem mais estudantes com deficiência intelectual.

Das 17 instituições que indicaram possuir estudantes com deficiência intelectual, algumas informaram o número de estudantes e a forma de identificação dos mesmos, conforme tabela já apresentada no capítulo dois desta Tese.

A autodeclaração destacou-se como um instrumento muito utilizado para o mapeamento institucional da quantidade e do diagnóstico de estudantes com deficiência em cinco instituições. É importante destacar que as cinco instituições que informaram adotar a autodeclaração como ferramenta de mapeamento e identificação dos estudantes com deficiência não possuíam um sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência até o ano de 2017¹²², o que não exigia um critério muito rígido para cadastro/identificação desses sujeitos, e pode justificar o elevado número de autodeclarados com deficiência intelectual nessas instituições, 31 estudantes, se comparado aos 23 das outras 12 Universidades. Nesse sentido, é

¹²² Das 17 instituições que indicaram possuir estudantes com deficiência intelectual, 10 informaram que não possuíam sistema de reserva de vagas antes de 2017, 3 que possuíam, e quatro não informaram esse dado.

contraditório/questionável que cinco instituições que concentram mais da metade do número desses estudantes sejam instituições que não possuíam sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência, visto que, em princípio, o estudante com deficiência intelectual teria melhores chances de aprovação num processo seletivo que adotasse esse sistema.

Uma dessas Universidades foi visitada *in loco* e, através da entrevista realizada com profissional vinculada ao Núcleo de Acessibilidade, foi possível perceber como acontecia o processo de autodeclaração:

*[...] uma ação do Núcleo, que é bem recente né, ele foi criado em 2014, uma das ações, foi a gente passar um convite aos alunos que se **autodeclarassem** e quisessem conhecer o nosso Núcleo, conhecer o nosso trabalho, eles precisavam de alguma coisa, como a gente não tinha tido contato na matrícula. E a outra foi, **nos processos seletivos seguintes, tinha ali, num espaço dentro do questionário de matrícula, tinha um espaço onde ele podia se autodeclarar**. Esse aluno se declara com deficiência intelectual em mais de um dos nossos questionários, né, então, por isso, até que a gente leva a crer que ele tem algum conhecimento a respeito, assim. [...] assim que a gente ficou sabendo, quando teve a matrícula, a gente viu a **autodeclaração** [...].¹²³ (03PNA)*

Ainda, o próprio sistema de autodeclaração pode ser questionado, pois, além de a maioria das pessoas não possuírem conhecimentos teóricos sobre a deficiência intelectual e sua familiaridade com outras condições de saúde, podem se equivocar no momento do preenchimento do formulário, conforme aconteceu na situação relatada:

*PEDAGOGA: Aí a Coordenadora do Núcleo achou necessário né, a gente fazer esse contato até **porque muitos se autodeclararam errado no site**, assim, travou o celular, teve esses casos, “travou o celular ali e deixei né”, teve uma que respondeu assim, então a gente quer confirmar né, na verdade, quem são essas pessoas. (02PNA-coletiva).*

Assim, constata-se que a autodeclaração não se sustenta como ferramenta única para o mapeamento dos estudantes com deficiência na Educação Superior. Ela pode ser útil para uma primeira triagem, entretanto, outras investigações devem ser realizadas, especialmente, com aqueles que indicam a condição de “deficiência

¹²³ Os excertos das entrevistas serão apresentados em fonte Arial, tamanho 12, itálico, sem recuo de parágrafo e com espaçamento simples.

intelectual”, pois o processo de identificação e diagnóstico dessas pessoas, historicamente, esteve perpassado por diversos entraves e/ou confusões conceituais, a própria terminologia utilizada para nomear esses sujeitos, atualmente “deficiência intelectual”, é povoada de divergências, sendo ainda bastante confundida com “doença mental”.

Nesse sentido, a autodeclaração pode não ser tão específica nos casos de deficiência intelectual, pois muitas pessoas em situação de doença mental podem compreenderem-se como deficientes intelectuais e autodeclararem-se como tal. Coob e Mittler (2005), em 1980, através da Liga Internacional das Sociedades para os Deficientes Mentais, destacaram a importância de fazer a distinção clara entre deficiência e doença mental, identificando que a deficiência mental está vinculada ao atraso mental, associada a fatores de desenvolvimento e socioculturais. Por outro lado, a doença mental refere-se às situações de ordem psiquiátrica.

No Brasil, contribui para acentuar as confusões acerca da expressão deficiência intelectual, a vastidão de políticas públicas¹²⁴ que, não raras vezes, têm terminologias, expressões ou conceitos diferentes. A título de ilustração, o Decreto nº 3.298/1999, que é muito utilizado em editais de Concurso Públicos com a finalidade de referendar quais as pessoas se encaixam nas vagas destinadas aos candidatos com deficiência, e o Decreto nº 5.296/2004, que trata das questões de acessibilidade, possuem a mesma redação:

- IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
- a) comunicação;
 - b) cuidado pessoal;
 - c) habilidades sociais;
 - d) ~~utilização da comunidade;~~ utilização dos recursos da comunidade; [\(Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004\)](#)
 - e) saúde e segurança;
 - f) habilidades acadêmicas;
 - g) lazer; e
 - h) trabalho. (BRASIL, 1999).

¹²⁴ Embora as terminologias utilizadas nas políticas públicas tendam a seguir orientações internacionais e a própria evolução dos conceitos ao longo do tempo, observa-se que documentos com terminologias diversas coexistem, mesmo porque foram produzidos em períodos diferentes, e seguem orientando e normatizando a aplicação das prerrogativas legais. Do mesmo modo, é possível observar documentos produzidos em períodos relativamente próximos, mas que utilizam terminologias e conceitos diferentes, possibilitando muitas interpretações diferentes.

Já, a Resolução nº 04/2009, que institui as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, possibilita divergências ao definir o seu público, mencionando alunos com deficiência intelectual e mental, conforme segue:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, **intelectual, mental** ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Do mesmo modo, a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, apresenta as terminologias “deficiência mental” e “deficiência intelectual”:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, **mental, intelectual** ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência institui o que se convencionou chamar de “modelo social de deficiência”, que considera a relação que se estabelece entre a pessoa e as barreiras que estão no ambiente que a circunda para indicar ou não a presença de uma deficiência. Ou seja, nessa perspectiva, a deficiência é externa à pessoa, pois o fato da pessoa possuir uma limitação física não indica necessariamente a existência de uma deficiência.

Tanto a Resolução nº 04/2009 quanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência não conceituam as diferentes deficiências que citam, ou seja, não definem o que é a “deficiência intelectual” e o que é a “deficiência mental”, sendo que esse fato poderá produzir diferentes interpretações, especialmente, porque a expressão “deficiência intelectual” está/estava sendo utilizada academicamente, especialmente na área da Educação Especial, como sinônimo de “deficiência mental” (PLETSCH, 2014) ou, então, em substituição à expressão “deficiência mental” ou

“retardo mental”, considerando a mudança terminológica da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*¹²⁵ (AAIDD, 2010).

A AAIDD está na sua 11ª edição (2010), e a grande novidade e principal diferença que apresenta em relação a 10ª (2002) é a mudança de terminologia, deixando de utilizar a expressão “retardo mental” e passando a utilizar “deficiência intelectual”. No que se refere a definição dessa condição, a mesma não sofreu alterações nos dois documentos, a 10ª edição (2002) indica que:

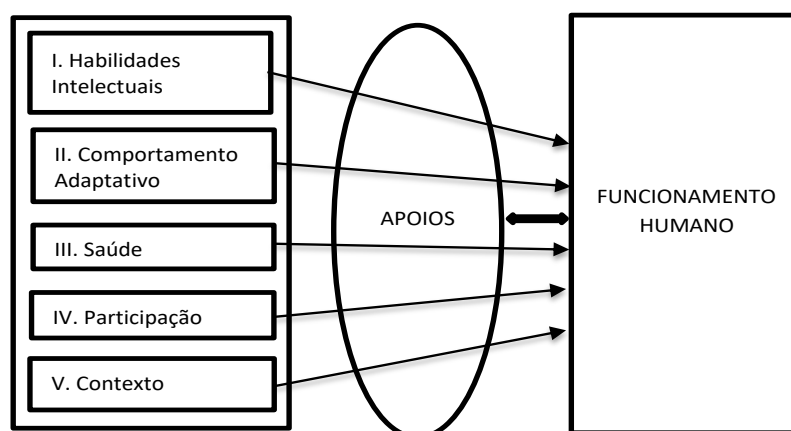
O retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expressa nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos (AAMR, 2006, p. 20).

Já, na 11ª edição (2010), encontramos:

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo como é expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos (AAIDD, 2010, p. 05).

Do mesmo modo, o modelo teórico apresentando na 11ª edição (2010) contém cinco dimensões, semelhante ao a 10ª edição (2002).

Figura 1 – Modelo Teórico da 11ª edição (2010)

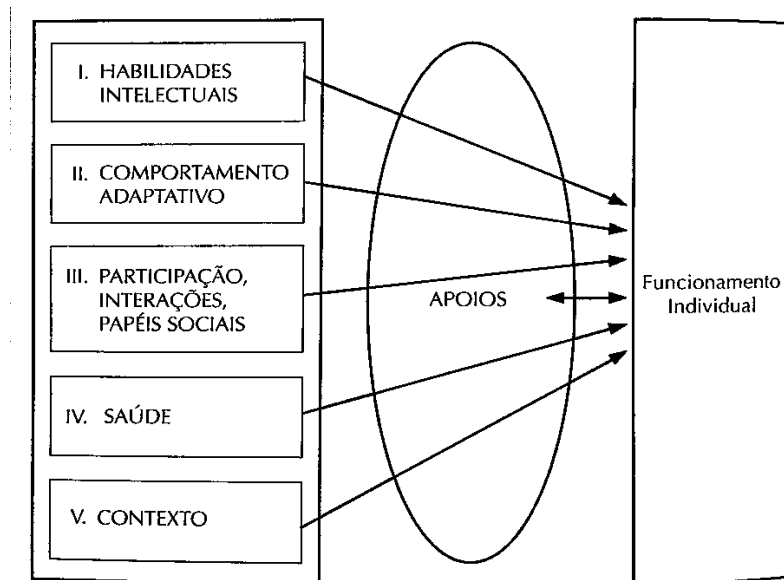


¹²⁵ A antiga Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), em 2007 teve seu nome alterado para Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD).

Fonte: Adaptado da AAIDD (2010).

Descrição: cinco caixas de textos estão dispostas na vertical dentro de outra caixa maior, que as reúne. Cada uma das cinco caixas indicam, respectivamente, de cima à baixo, os campos das “I. Habilidades Intelectuais”, “II. Comportamento Adaptativo”, “III. Saúde”, “IV. Participação” e “V. Contexto”, em letras minúsculas. De cada caixa de texto sai uma seta, que se direcionam à outra caixa de texto, à sua direita, onde está escrito “FUNCIONAMENTO HUMANO”, em letras maiúsculas. No espaço entre as caixas e setas está escrito “APOIOS”, em letras maiúsculas, uma pequena seta dupla faz ligação entre esta palavra e a caixa de texto do “FUNCIONAMENTO HUMANO”. A cor do fundo é branca, as escritas, o contorno das caixas e as setas em cor preta.

Figura 2 – Modelo Teórico da 10ª edição (2002)



Fonte: Retirado da AAMR 10ª edição (2002).

Descrição: cinco caixas de textos estão dispostas na vertical dentro de outra caixa maior, que as reúne. Cada uma das cinco caixas indica respectivamente, de cima à baixo, os campos das “I. HABILIDADES INTELLECTUAIS”, “II. COMPORTAMENTO ADAPTATIVO”, “III. PARTICIPAÇÃO, INTERAÇÕES, PAPÉIS SOCIAIS”, “IV. SAÚDE” e “V. CONTEXTO”, em letras maiúsculas. De cada uma das cinco caixas de texto sai uma seta, estas se direcionam à outra caixa de texto, à sua direita, que sinaliza o “Funcionamento Individual”, em letras minúsculas. No espaço entre estas caixas de textos, há uma elipse na vertical, ao centro dela está escrito “APOIOS”, em letras maiúsculas, onde uma pequena seta dupla faz ligação entre “APOIOS” e a caixa de texto do “Funcionamento Individual”. A cor fundo das caixas é branca, as escritas, o contorno das caixas e as setas, em cor preta.

No seu próprio site, a AAIDD reconhece que, embora a terminologia tenha mudado há mais de 50 anos, os três elementos essenciais para todas as definições dessa condição – limitações no funcionamento intelectual, limitações

comportamentais na adaptação às demandas ambientais e idade precoce do início – não mudaram substancialmente. A AAIDD também segue utilizando, na sua recente edição, o teste de quociente intelectual (QI) para “medir” o funcionamento intelectual.

Considerando a alteração da terminologia da AAIDD, de “retardo mental” para “deficiência intelectual”, as produções na área da Educação Especial compreendem “retardo mental”, “deficiência mental” e “deficiência intelectual” como sinônimos, diferente das interpretações que a Resolução nº 04/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência poderão gerar ao não definirem quem são as pessoas com “deficiência mental” e quem são as pessoas com “deficiência intelectual”, já que mencionam os dois termos sem especificar cada um deles.

Todavia, e apesar da Lei Brasileira de Inclusão ser mais recente que o Decreto nº 3.298/1999, para o cumprimento da “Lei de Cotas”, Lei nº 12.711/2012 (alterada pela Lei nº 13.409/2016), e enquadramento nas vagas destinadas às pessoas com deficiência, conforme orientações da Portaria Normativa nº 9, de 05 de maio de 2017, são consideradas pessoas com deficiência aquelas especificadas no artigo nº 4 do Decreto nº 3.298/1999, conforme segue:

Art. 8º-B A apuração e a comprovação da deficiência tomarão por base laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência, nos termos do art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, no caso dos estudantes que sejam pessoas com deficiência e se inscrevam às vagas reservadas a essas pessoas. (MEC, 2017).

Essa situação ilustra como as terminologias vinculadas à “deficiência intelectual” podem causar polêmicas e divergências, não apenas em nível teórico, mas também no aspecto jurídico, visto que o Decreto 3.298/1999 refere-se à “deficiência mental”, e pessoas em situação de “doença mental” poderão entender que se encaixam nessa categoria, na medida em que podem apresentar limitações em duas ou mais áreas das habilidades adaptativas de comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer, trabalho¹²⁶. Desse modo, as pessoas em situação de

¹²⁶ Por ocasião da visita *in loco* para coleta de dados para produção desta Tese, participei de um Seminário em que um Promotor de Justiça do Ministério Público Estadual, especializado na Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa e Pessoa com Deficiência, manifestou ser esse o entendimento do Ministério Público, defendendo que, em razão disso, a Lei Brasileira de Inclusão menciona os dois termos, “mental” e “intelectual”.

“doença mental” poderão concorrer as vagas destinadas aos sistemas de reserva de vagas para pessoas com deficiência, ficando a cargo das instituições aceitarem ou não essa condição e, em não aceitando, haverá a possibilidade de recursos administrativos e/ou ações judiciais.

Enfim, essa diversidade de termos e conceitos vinculados à deficiência intelectual, suas múltiplas possibilidades de interpretações, demonstra que o mapeamento e a identificação desses sujeitos não é um processo fácil ou tranquilo. Uma situação que aconteceu no decorrer desta pesquisa se vincula exatamente a essa questão. Em uma das Universidades visitadas, o sujeito identificado/autodeclarado com deficiência intelectual apresentava diagnóstico de Autismo,

*[...] a primeira coisa que nós fizemos foi o contato com a família, com a mãe, então nós chamamos a mãe e é claro que a gente ouviu toda a história dessa mãe, que também tem um irmão autista, e ela descobriu que esse estudante, esse filho era autista no diagnóstico desse filho mais novo, então...[...]: É, esse diagnóstico chegou para ela neste momento porque, como ele teve falta de oxigenação no momento do parto, então ele teve sequelas motoras, então ele tem uma dificuldade na articulação da fala, e a parte do movimento de braços e pernas é comprometido o movimento. Então, em função dessa dificuldade de articulação e da questão dos movimentos é, tudo o que ele tinha dificuldade ficava um pouco atribuído a isso, e quando o filho mais novo começou a ter dificuldades escolares de que a mãe foi procurar ajuda é que ela foi começando a fazer a ligação com outros comportamentos do filho mais velho, e **então o diagnóstico do Autismo veio de forma tardia, então foi na verdade um segundo o diagnóstico**, então assim... (01PAP, grifo nosso).*

Apesar desse diagnóstico, os dados coletados nessa instituição foram mantidos na Tese, pois, além do estudante em questão apresentar algumas características similares à deficiência intelectual, as estratégias adotadas pela instituição e pelos seus professores podem ser úteis também com estudantes com deficiência intelectual.

Nesse sentido, retomando os dados coletados nesta Tese, que indicam a autodeclaração como uma ferramenta de mapeamento dos estudantes com deficiência nas Universidades Federais até o ano de 2017¹²⁷, constata-se que esse procedimento não é o mais indicado. Atribuir aos próprios sujeitos a responsabilidade de se identificarem na condição de deficientes intelectuais pode, além de possibilitar

¹²⁷ Considerando que a Lei nº13.409/2016 havia sido recentemente aprovada na época desta coleta de dados (primeiro semestre de 2017).

a inclusão nessa categoria de pessoas que não a possuem, também manter muitos sujeitos na condição de invisibilidade. Situação esta ponderada por Bridi (2011), ao falar do desafio de identificação da deficiência intelectual por não estar tão 'visível' quanto as demais, as quais implicam em perda ou prejuízo motor e dos sentidos.

Essa invisibilidade pode ser constatada nas 17 instituições que indicaram não possuir o registro de estudantes com deficiência intelectual¹²⁸. Essa situação atesta a "invisibilidade inerente ao indivíduo não sindrômico" (DIAS e OLIVEIRA, 2013, p. 170) que, ao não ser notado por suas características físicas, permanece invisível junto aos casos de não aprendizagem, repetência e evasão acadêmica. Nesses casos, o olhar atento do professor torna-se fundamental para a identificação desses sujeitos e, conseqüentemente, o acompanhamento pedagógico adequado, conforme pode ser percebido no relato abaixo:

No primeiro semestre, como a gente não sabia o quê que era e ela passou, ela foi aprovada como ampla concorrência, ela não entrou nem por cotas, pelo sistema de cotas, então o primeiro semestre ela fez todas as disciplinas, eu lembro que na época eu era Coordenadora de Curso, e claro de imediato a gente já viu que ela tinha problemas né, e a partir daí eu entrei em contato com o, esse suporte que tem... (22PEDI).

Desse modo, destaca-se a importância de atentar para a não aprendizagem dos estudantes da Educação Superior, pois, nesse grupo, podem estar os sujeitos com deficiência intelectual que não acessam os bancos acadêmicos através de um sistema de reserva de vagas, inclusive nos casos em que ele exista, como na situação descrita. O diagnóstico médico, expresso através do código da Classificação Internacional de Doenças (CID), exigência na Portaria Normativa nº 9/2017, também é perceptível na fala dos docentes:

*[...] até se fez um levantamento pra ver o que tinha acontecido no Ensino Médio. A gente conseguiu o histórico, a gente viu o que tinha em relação a parte de médicos, o médico não quis dar um **laudo** na época, disse que parecia que tinha alguma deficiência, mas também não quis dizer o que era. Eu acho que **ela precisaria de um exame desses pra ver, geneticamente, qual é a síndrome que ela tem**, ela não progride, ela que se formar mas ela não vai se formar, mas também está perdendo tempo, eu, no meu ponto de vista, ela está perdendo tempo de fazer alguma coisa pra chegar no objetivo dela que é trabalhar e é ganhar dinheiro. (22PEDI).*

¹²⁸ Das 17 instituições que responderam o e-mail informando que não possuíam estudantes com deficiência intelectual, 15 não possuíam sistema de reserva de vagas antes de 2017 e duas não informaram.

Esse exemplo ilustra como a questão da identificação e do diagnóstico da deficiência intelectual pode ser contraditório, ao mesmo tempo em que consegue significar a garantia de um direito, por exemplo, o ingresso na Educação Superior através de um sistema de reserva de vagas, também pode “marcar” o sujeito de um modo negativo, ressaltando suas limitações (DIAS e OLIVEIRA, 2013). Ao mesmo tempo em que o diagnóstico de deficiência intelectual possibilitaria que o professor atribua ao estudante a responsabilidade pela sua não aprendizagem, por outro lado, também movimentaria o professor no sentido contrário, na busca de estratégias que permitam a melhor aprendizagem do estudante – embora isso possa/deva ser realizado para todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem e não apenas nos casos de deficiência intelectual –, situação esta corroborada por um dos entrevistados:

*O que houve foi uma procura dos professores de maneiras de atender a condição dele, então, a (sigla da Universidade suprimida) não tinha, tá estruturando melhor o Núcleo de Acessibilidade, então, **não existia uma triagem que permitisse identificar, no momento em que ele entrou, que ele tinha a deficiência.** (10PEDI).*

Entretanto, na Educação Superior, por sua particularidade (turmas grandes, quantidade de turmas, professores não licenciados, rodízio de professores, inclusive, de vários departamentos didáticos, disciplinas nem sempre integradas, etc.), perceber as dificuldades de aprendizagem e conseguir distingui-las da deficiência intelectual pode não ser uma tarefa simples, conforme constata outro colaborador da pesquisa:

*[...] nas escolas, ou mesmo aqui na Universidade, você vai ter essas pessoas que estão sendo identificadas como tal, que vem com laudo médico e tal, e eles dizem “não, mas tem que ter um laudo maior, de uma equipe multidisciplinar que pudesse atestar”, então eu **trabalhando no Curso de Pedagogia desde que entrei na Universidade, e a gente percebe que estudantes que não estão classificados como tal mas que tem também suas dificuldades**, eu trabalho, sobretudo por conta dessa acessibilidade, acesso, enfim de ser uma pessoa mais amiga, alguns alunos com mais dificuldades, que não saíam do Curso, vem até mim para fazer o TCC, para orientar, e essa orientação me torna tremendamente trabalhosa, porque eles não são capazes de produzir um Trabalho de Conclusão de Curso, eu tive agora, por exemplo, três alunas que me deu um trabalho danado, estavam para ser jubiladas, estava há oito anos no Curso, e eu ali então negociando com o Curso para mim ter tempo de escrever junto com elas porque está nas regras do Curso que tem que ter um TCC, tem aqueles padrões e tal né, porém já foi aprovada “aos trancos e barrancos” em todo o Curso né, [inaudível] então são pessoas que, para mim, acabam*

tendo outras, ou algumas deficiências intelectual ou enfim, alguma coisa né, que... (07PEDI, grifo nosso).

As situações de não aprendizagem permeiam o universo acadêmico, não são específicas dos sujeitos que possuem alguma deficiência, e, nesse sentido, o professor, por ser a pessoa mais próxima do estudante, tem a possibilidade/responsabilidade de perceber as dificuldades e buscar os encaminhamentos necessários.

As Universidades Federais precisam melhorar o seu sistema de mapeamento e identificação dos estudantes com deficiência, especialmente com deficiência intelectual. Essa situação não se resolverá com a aplicação da Lei nº 13.409/2016 e da Portaria Normativa nº 9/2017, visto que nem todos os estudantes com deficiência intelectual que ingressam na Educação Superior o fazem através de um sistema de reservas de vagas, conforme os dados desta Tese podem comprovar. Assim, podem existir muitos estudantes com deficiência intelectual “invisibilizados” dentro das nossas Universidades.

O número de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior pública poderá aumentar, consideravelmente, nos próximos anos, fato que só poderá ser comprovado com a divulgação dos próximos Censos da Educação Superior. Diante disso, torna-se urgente conhecer mais sobre a temática da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, inclusive e especialmente, para problematizar essa proposta de educação inclusiva em que a Educação Superior vem figurando como o único e/ou o melhor caminho para todos, sendo uma das poucas ou a única possibilidade de “aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018) disponível às pessoas com deficiência intelectual que concluem o Ensino Médio.

5.2. OBSTÁCULOS PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção, que tematiza os obstáculos para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior, foi organizada em subcategorias que apresentam as questões que mais se destacaram durante a realização e análise das entrevistas.

5.2.1 Desafios quanto à formação, às condições de trabalho e ao perfil docente

A partir da análise das entrevistas foi possível identificar que algumas situações, ligadas aos docentes, operam negativamente para a promoção da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, destacando-se: a formação docente, as condições de trabalho e o perfil de alguns profissionais.

A formação docente, ou melhor, a falta da formação, é um dos principais obstáculos para o trabalho com os estudantes com deficiência intelectual. Foi possível perceber uma real preocupação e angústia por parte de alguns docentes com relação a esse aspecto. O entrevistado 09PEDI, que foi professor de uma estudante com deficiência intelectual em três disciplinas, destaca que em uma das disciplinas “**eu não conseguia ensinar, uma deficiência minha de... faltou um preparo meu**”. Outra professora também pondera sobre essa necessidade “*a dificuldade é que eu acho que eu tenho que ter uma formação né, pelo menos um curso, eu sinto essa necessidade, entendeu? Para lidar com alunos especiais, eu de fato não tenho formação, nenhuma*”. (13PEDI).

Vygotski (2012f), ao enfatizar que “[...] *para que el niño deficiente pueda lograr lo mismo que el normal, corresponde utilizar medios absolutamente especiales*”¹²⁹ (p. 34, grifo no original), sinaliza para a necessidade de o docente conhecer como se dá a aprendizagem e, especialmente, saber operar com diferentes recursos, lançando mão de diferentes estratégias. Vários docentes perceberam e manifestaram essa necessidade, ponderando que:

Foi, realmente, um reconhecimento das nossas limitações, a gente, realmente, não tem formação para lidar com estudantes nessa condição, e tentar encontrar orientação, tentar encontrar como, ao mesmo tempo que a gente tem, a gente não pode transformar a aula toda em função dos demais alunos, e como fazer também que a aula fosse aproveitada por ele, e não, simplesmente, ele ir passando de semestre, de disciplina, com avaliações que não reflitam o aproveitamento concreto dele, que não reflitam a experiência real dele. Então, os professores têm tentado, assim formar, a gente tem buscado alguns recursos, algumas orientações pra que isso, pra que a nossa didática possa servir a ele também. (10PEDI).

[...] também não tenho preparo para isso, me sinto totalmente despreparada [...]. (05PEDI).

¹²⁹ Tradução nossa: “[...] precisamente para que a criança deficiente possa alcançar o mesmo que a criança normal, é necessário usar meios absolutamente especiais.”

Eu acho que o que talvez prejudique é o fato do professor não ser capacitado para lidar com situações desse tipo, entendeu? [...]. Agora, acho que a Universidade como berço de conhecimento, de transformação, está pecando na parte principal, que a capacitação docente, a gente não recebe esse treinamento. (16PEDI).

[...] no aspecto da deficiência, eu acho que tem esse problema, você tem uma política, mas isso não é acompanhado, nessa política não está inserida a sensibilização, capacitação, não sei exatamente o termo adequado para isso. (17PEDI).

Esses relatos advertem, de certo modo, para uma solidão docente diante da chegada dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior. Essa falta de formação para trabalhar com estudantes com deficiência e deficiência intelectual, especificamente, certamente impacta no fazer pedagógico docente. Entretanto, faz parte de um contexto mais amplo, a falta de formação pedagógica dos docentes da Educação Superior que, à exceção daqueles que atuam nas licenciaturas e são licenciados, de modo geral, não têm nenhuma formação pedagógica, já que esta não é uma exigência para atuação na Educação Superior. Os Cursos de Pós-Graduação, *stricto sensu*, exigidos para a docência na Educação Superior, formam pesquisadores e não professores, então acontece que “[...] as vezes, o professor ele tá preparado tecnicamente para ministrar aula, mas não para perceber o aluno e identificar essas necessidades [...].” (02PNA-coletiva-psicóloga). Existe a necessidade de pensar a formação pedagógica dos docentes de forma mais ampla, pensando na melhoria das práticas pedagógicas para todos os estudantes e não apenas para aqueles que possuem alguma deficiência ou deficiência intelectual.

Nesse contexto, também surgiram algumas falas que denunciam falta de preparo e capacitação dos próprios profissionais que atuam nos Núcleos de Acessibilidade diante da chegada dos estudantes com deficiência intelectual.

[...] ninguém chegou para mim da Universidade, na Universidade, para me explicar como eu poderia ter um método que viabilizasse a inclusão dele. (16PEDI).

É uma questão que nos pega um pouco de surpresa a primeira vez que a gente vai trabalhar, a gente se sente um pouco inseguro de como fazer e até mesmo foi, eu fiz uma, na época, eu fiz uma questão, fiz uma pergunta, um questionamento de como se comportar a respeito dela em que me foi passado, na época, que ela não teria, vamos dizer assim, ela não teria o direito, vamos dizer assim, à questões diferentes de prova e avaliações porque ela entrou com ENEM. [...] A mesma avaliação que os demais porque me disseram que, daqui a pouco, se eu fizesse uma avaliação diferente

eu poderia ser questionado aos alunos, que eu estava facilitando, que eu estava tendo avaliações diferente entre os alunos, e aí me passaram essa informação. (19PEDI).

Esses relatos ilustram que os Núcleos de Acessibilidade ou demais setores que acompanham as ações de inclusão nas Universidades carecem de profissionais com formação e conhecimento na área, situação ocasionada pela inexistência desses cargos e conseqüente impossibilidade de realização de concursos públicos. Todavia, ainda que de maneira incipiente, existe uma tentativa recente de minimizar essa situação, a Lei nº 13.530/2017, dentre outras coisas, alterou a Lei nº 8.745/1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a “necessidade temporária de excepcional interesse público”, e prevê:

XII - admissão de profissional de nível superior especializado para atendimento a pessoas com deficiência, nos termos da legislação, matriculadas regularmente em cursos técnicos de nível médio e em cursos de nível superior nas instituições federais de ensino, em ato conjunto do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e do Ministério da Educação. (BRASIL, 2017)

O Ministério da Educação, através do Ofício-Circular nº 2/2018 (Anexo A), datado de 12 de março, comunica os Reitores das Universidades Federais sobre essa possibilidade. Ainda que essa possibilidade signifique um avanço diante da atual situação dos Núcleos de Acessibilidades, é pertinente atentarmos para o significado dessa contratação se dar apenas por tempo determinado e não por concurso público, quando sabemos que, independentemente da existência de cotas/reservas de vagas, os estudantes com deficiência continuarão a ingressar na Educação Superior e, portanto, a necessidade de profissionais especializados não é temporária.

A importância da formação também foi destacada como necessária para os monitores e os tutores dos estudantes com deficiência intelectual, personagens comuns nas quatro instituições visitadas para a realização da pesquisa:

*Eu acho que tem, tem, tem o (sigla do Núcleo suprimido) né, eu acho que é necessário, tem as... a invasão agora, não é invasão, mas assim de pessoas com deficiência motora que antes não tinha, você não via aqui dentro da Universidade, estou há dez anos aqui e via um, outro, agora tem muita gente, tem as rampas, e essas pessoas que estão chegando né, com deficiências única ou então múltiplas. Eu acho, que o que precisa, eu acho que é **formação, né, para os professores e para os assistentes, para fazer da melhor forma possível**. Mesmo assim eu acho que não consegue, porque cada pessoa é uma pessoa, e não dá para botar dentro de um modelo e seguir. (09PEDI).*

A falta de preparo/orientação dos monitores e dos tutores que realizam o acompanhamento dos estudantes com deficiência foi salientada em várias entrevistas, e será analisada com mais detalhes em uma seção específica.

Contrapondo-se a manifestação dos docentes, os profissionais vinculados aos Núcleos de Acessibilidade de três das quatro instituições pesquisadas, destacam que muitos professores não se preocupam com o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual e, sob os *slogans* “não tenho preparo”, “não tenho formação”, “não sou capacitado” vão justificando o seu “não fazer” por esses estudantes. Quando os Núcleos de Acessibilidade realizam algum tipo de capacitação, poucos professores se fazem presentes, ou seja, ao mesmo tempo em que os docentes vêm destacando a falta de formação para o trabalho com os estudantes com deficiência, eles também não têm aproveitado as oportunidades de formação organizadas pelos Núcleos:

*[...] A gente conseguiu, no ano passado, fazer um curso breve de formação, e aí começou a, com professores mesmo da casa, cada um falou sobre uma deficiência, foi uma experiência rica. [...]. Então, **dessa turma acabou que ficaram inscritos 25, de mais de 1000 professores na Universidade, uns 5000**, foram 25 e, mas foi muito, foi muito proveitoso [...]. E eles gostaram muito assim, quem participou gostou muito, e a gente viu também o retorno disso, de quando chegar na aula, deles procurarem saber como adaptar, ou de procurar a gente depois para adaptar. (04PNA).*

Quando eu peguei isso aqui, nós tínhamos feito um seminário, nós já *estamos no quinto, então nós promovemos, praticamente nos quatro anos que estou aqui eu promovi um seminário cada ano. Promovemos seminário, colóquio, capacitação de formação de professores, servidores, **infelizmente a procura é ínfima**, mas que a gente tem ofertado, nós temos ofertado sim. [...]. A procura maior que nós já tivemos foi servidores, do que professores, professores é um ou dois, mas dos cursos mesmo, de Libras que a gente oferece, curso de extensão, é aluno, e a desistência é pouquíssima. Muito, muito, muito pouca. [...]. teve uma professora do jornalismo, uma Coordenadora que nos procurou, fez a formação conosco, e a partir dessa formação que ela teve aqui conosco, ela já promoveu até um filme, que tinha uma aluna, uma índia surda. Então, ela já teve outro olhar frente a essa situação. E num Fórum que nós fomos participar, da Pró-Reitoria de Graduação, a maioria das coisas que eles colocam é que “ah, porque não tem formação, porque a gente precisa de formação” e ainda bem que ela estava lá, ela disse “eu fiz uma formação com o (sigla do Núcleo suprimida) sim, a formação foi divulgada, mas as pessoas não procuram, e a partir dessa formação que eu tive eu mudei completamente o olhar frente as pessoas com deficiência”. Então pelo menos uma estava lá para me defender e me ajudar. (01PNA).*

Esses relatos explanam uma situação que acontece também na Educação Básica, quando os professores da classe comum/regular, embora licenciados, manifestam sua não preparação para atuar com estudantes com deficiência, não se sentindo, em muitos casos, responsáveis pelos processos de aprendizagem desses estudantes, que acabam sendo responsabilidade do profissional que realiza o atendimento educacional especializado. O que percebemos, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, é que a falta de formação opera como um argumento e/ou uma desculpa que mantém os docentes em uma espécie de “zona de conforto”, o que pode ser vislumbrado no seguinte excerto:

*[...] eu acho que tem uma realidade social da resistência em aprender ou em se importar com a deficiência, então **tem muitos professores que não se aproximam para estar sabendo o que pode fazer por aquele aluno, simplesmente dizem não, “não tenho preparo para isso”, mas também não se colocam a disposição. Então tem esse desafio.** (04PNA).*

Noutra instituição, em uma situação bem pontual, uma reunião/palestra com os docentes e os colegas de um estudante autista também teve pouca participação dos docentes:

*PSICÓLOGA: [...] eles convidaram uma pessoa adulta com Autismo para fazer uma palestra e bate-papo com os professores, para que eles tirassem as dúvidas sobre... é o transtorno, sobre como seria em sala de aula, o que, talvez, deixaria o (nome do estudante suprimido) mais tranquilo ou não, sobre isso, com uma pessoa que também tem os mesmos sintomas, as mesmas sensações, e aí foi nesse encontro, **foi bem pouco**, não sei se você lembra que ela contou, eles fizeram lá na sala dos professores... PEDAGOGA: Nem todos foram. PSICÓLOGA: **É, teve pouca participação [...].** (02PNA-coletiva).*

Nesse caso, chama atenção o fato de não ser uma situação hipotética, uma possibilidade futura, os docentes em questão já estavam ministrando aulas para o estudante com diagnóstico de autismo, e ainda assim poucos compareceram à reunião.

É possível visualizar uma situação conflitante, ao mesmo tempo em que existe uma carência de formação pedagógica para trabalhar com os estudantes com deficiência, que faz parte de uma carência maior, a de formação pedagógica para o exercício da docência, também existe uma movimentação dos Núcleos de Acessibilidade, que estão buscando suprir essa carência com oferta de algumas

formações, entretanto, a procura dos docentes tem se mostrado muito pequena. Essa situação contraditória justifica-se, ao menos em parte, em razão de outro obstáculo apontado pelos docentes: as condições de trabalho na Educação Superior. Além da falta de formação pedagógica, evidencia-se a falta de tempo, o envolvimento com atividades de gestão, a docência na Pós-Graduação e as suas consequentes demandas (orientação, produção/publicação). Somado a isso, os professores da Educação Superior tiveram seus encargos docentes ampliados pelas demandas do processo de inclusão de estudantes com deficiência, especialmente, aqueles com deficiência intelectual:

*Mas a primeira dificuldade é o seguinte, **além da falta de tempo**, eu teria que ter um tempo para ele, eu teria que dedicar além do horário de sala de aula, um tempo fora de sala de aula ou antes da aula, no início da aula, para dar atenção a ele e, evidentemente, que **eu não tinha essa disponibilidade de tempo**, seja porque nos outros dias ele tinha aula também, seja porque **durante o meu expediente eu tenho que tá fazendo a gestão da Universidade**. (15PEDI).*

*[...] **mas a gente tem tido pouco tempo** para sentar no Colegiado para discutir sobre qualquer coisa, **o ritmo de trabalho, é produção, é orientação, é disciplina em Mestrado, é estar preocupado com outras coisas que não a sala de aula** [...] até porque hoje **a gente vive muitos outros problemas, das condições de trabalho, condições no país que acabam tendo implicação na Universidade, a questão de recursos, o perfil do nosso alunado, o tipo de perspectiva teórica-ideológica que eles trazem né**. (17PEDI).*

*A gente tem tido, a questão **das condições de trabalho e o acúmulo de tarefas**, tem tornado a nossa vida bem complicada, eu, eu pessoalmente, eu gostaria de ter mais tempo para trabalhar com minhas turmas de Graduação, mais tempo para preparar as minhas aulas, eu trabalho com a disciplina há muito tempo, então a possibilidade de eu cair naquela chavinha né, é como se tivesse tudo aqui na minha cabeça, então, trabalhar com outras ferramentas pedagógicas, eu creio que o acúmulo de tarefas e a falta de condições de trabalho dos professores têm tornando a nossa dinâmica nas disciplinas de Graduação muito repetitivas e empobrecidas né [...] então eu penso que são essas duas questões mais complicadas, **as condições de trabalho e a nossa rotina de acúmulo de muitas funções**. Sempre quando a gente falava em Pós-Graduação aqui, a gente falava que a Pós-Graduação tem que estar muito articulada com a Graduação, eu percebo que toda a vez que a gente se volta para a Pós-Graduação isso tem se tornado um peso para a Graduação, porque não consegue dar conta. (17PEDI).*

A situação relatada pelos docentes acima já foi problematizada por diversos pesquisadores, que tecem críticas à expansão da Educação Superior sem investimentos que garantam a autonomia financeira das universidades, infraestrutura e professores qualificados (BORGES e AQUINO, 2012). Para Pizzio e Klein (2015), a

precarização do trabalho e o adoecimento docente estão atreladas ao fato da expansão da universidade não ter sido acompanhada de melhorias das condições de trabalho dos docentes. No mesmo viés, Bechi (2017, p. 211) indica que as políticas para a Educação Superior em nosso país “têm fomentado a mercadorização do conhecimento, a prevalência da lógica produtivista e, conseqüentemente, a intensificação e precarização do trabalho docente”. Nesse cenário, já precário em termos de condições de trabalho, o ingresso de estudantes com deficiência representa mais uma carga de trabalho, pois exige, para que de fato a aprendizagem aconteça, métodos e técnicas de ensino e avaliação diferenciadas, portanto, estudo, pesquisa e tempo do docente.

*[...] a maioria encara que **não tem tempo, que tem pesquisa, que tem extensão, tem outra sala de aula, tem reunião de colegiado, tem reunião de centro**. Então, muitos colocam também uma dificuldade nesse sentido. Mas eu coloco para eles “a inclusão está aí e é um caminho sem volta. Quem não está preparado vai ter que se preparar, porque o processo não vai ter mais recuo. Então, daqui em diante, ou vocês aceitam ou vocês aceitam, vocês não vão ter escolha não. (01PNA).*

Outro aspecto que se destaca na análise das entrevistas se refere a algumas características docentes que não contribuem ou que dificultam os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Uma primeira situação diz respeito a não aceitação desses estudantes na Educação Superior:

*[...] o discurso é muito claro “**ela não deveria estar na Universidade**”, porque essa (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido) trabalhava como empacotadora no supermercado e “deveria estar lá e desenvolver aquilo”, tá entendendo? (07PEDI).*

*E quando você tem o aluno tão fora do padrão, do ideal, do que é idealizado “**aí eu não quero!**”. Eu já escutei de professores desse jeito “eu fico tranquilo que eu dou aula só do sexto em diante, e do sexto ele não chega”, com essas palavras! (04PEDI).*

*Mas em questão a aprendizagem mesmo, teve muita resistência, até então, muita resistência, **professores que achavam que ela não deveria estar aqui**. (02PAP)*

*[...] lá no nosso Curso algumas pessoas são contra, de seguir com esses alunos, de aprovar e, quer dizer, elas estão ficando, está tendo a retenção, por conta da questão, principalmente, intelectual, e **alguns dizem assim ‘que lá não é espaço de recreação para ser babá dessas pessoas’**. Na verdade, uma pessoa comentou isso várias vezes em reuniões né, no NDE, no Núcleo Estruturante, mas a maioria pensa em **acolher e de alguma forma transformar essa vida** [...]. (09PEDI).*

Quando antes mesmo de conhecer e trabalhar com o estudante já existe um julgamento negativo, um pré-conceito, um descrédito na capacidade de aprendizagem do estudante, uma não aceitação do sujeito, não existirá mobilização de estratégias para a promoção da aprendizagem, ou ela será pequena, insuficiente. O estudante com deficiência intelectual será mais um em situação de não aprendizagem, de retenção e de evasão, aprovará e progredirá sem que suas necessidades e possibilidades de aprendizagem tenham sido contempladas.

Noutro extremo, há aqueles docentes que estabelecem uma relação de afetividade com os estudantes com deficiência intelectual:

*[...] tudo que eu falo ela aceita, eu acho que é o **carinho que eu tenho**. Eu tenho um defeitinho que **eu fico, assim, cheia de peninha querendo pôr no colo** e, ao mesmo tempo, eu não posso fazer isso pra deixa-la livre, mas, no fundo, eu quero é fazer isso, eu fico querendo que ela faça todos aqueles, que não se sinta rejeitada, se sinta que todo mundo gosta dela (01PEDI).*

Eu acho que a gente tem que dar isso: amor, carinho, atenção, porque, através disso que as pessoas vão tentando correr atrás e buscar. (01PEDI).

*Com a outra **é mais social**, é o meu lado mais de jantar, de lanchar e de comer, de falar bobagens com ela. **Ela me chama de meu amor. Ela me chama de meu amor.** E as pessoas com deficiência intelectual elas tem um carinho. Gosta de uma pessoa, gosta. Não gosta, não gosta, não tem né? **E aí ela me chama de meu amor**, então ela fala “mor, você vai lanchar agora”, eu falei “não, eu não vou”, “você não gosta mais de mim” ela diz, **então, comigo é mais social assim, essa relação humana.** (09PEDI).*

Apesar da interdependência entre afeto e intelecto ter sido destacada por Vigotski, especialmente em “*El problema del retraso mental*” (1934), a relação afetiva não pode ser o único objetivo de qualquer processo formal de ensino, ainda que se reconheça a importância da afetividade para que a aprendizagem aconteça.

A aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, dentre outros fatores, requer outras estratégias e metodologias de trabalho, todavia, para que isso aconteça, é necessário que os docentes reconheçam a possibilidade da aprendizagem nesses sujeitos, e passem a perceber a educação e a aprendizagem de outro modo. Na entrevista, 07PEDI aponta que:

[...] a leitura que os professores têm, que eles têm a obrigação de medir o quanto os alunos aprendem, se ele não alcançou aquela medida automaticamente não está apto a ser promovido, então isso vai criando, digamos, no indivíduo ou vai colocando

*eles ‘ah, de fato você não tem capacidade, né’, e aí começa a reprovar em algumas matérias, então eu acho que é a própria formação dos professores, [...] então nós viemos dessa formação, então os colegas professores, melhores professores aqui, dos Cursos de (nome do curso suprimido), por exemplo, eles foram formados dentro disso, **de que a escola é conhecimento, e que a escola vai ‘peneirar’, quem não tem capacidade não fica, então é a percepção que eles tem.***

A professora 04PEDI também manifesta preocupação com esse aspecto, relatando que:

Ainda há muita resistência. *A maioria das pessoas quando fala ‘a! eu estava lá no seminário, estou numa roda de conversa, quero fazer um grupo de estudos sobre inclusão. Que bacana! Nossa, como eu te admiro por você se aventurar nessa área. Nossa! Te admiro demais, te aplaudo! Mas eu não quero compartilhar com você dessa prática de maneira alguma’. A sensação que eu tenho... Tá! Eu sei que é formação profissional e isso tem que ser levado em consideração, em momento nenhum estou desconsiderando isso, mas **a sensação que eu tenho é que todo mundo quer padronizar.** (04PEDI).*

Essa concepção de escola/universidade e de trabalho docente não favorece a aprendizagem de nenhum estudante, mas é ainda mais perversa com aqueles que apresentam dificuldades nos seus processos de aprendizagem, decorrentes ou não de alguma deficiência. A avaliação utilizada, especialmente na Educação Superior, como forma de “medir conhecimento”, “peneirar”, “padronizar” não dialoga com a concepção de aprendizagem defendida por Vigotski, na qual a avaliação é uma possibilidade de identificação (não de medição, pois ela não é estanque) da zona de desenvolvimento real/atual da pessoa, ou seja, aquilo que ela faz sozinha sem apoio. Na perspectiva vigotskiana, interessa identificar a zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente, aquilo que ela faz com auxílio, pois é nessa zona que o professor deve atuar, por isso, para Vigotski:

Cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas a questão não termina aí, e devemos ter a capacidade para definir o limiar superior da aprendizagem. Só nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre elas se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria. A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2009c, p. 333)

Assim, para Vigotski, a avaliação deveria ter um outro propósito, pois simplesmente “medir o conhecimento”, se é que isso de fato é possível, não indica as possibilidades de intervenção do docente para a promoção da aprendizagem dos estudantes, ou seja, a transformação da zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente em zona de desenvolvimento real/atual. Todavia, a concepção de avaliação que perpassa a escola e a universidade, geralmente, está mais voltada à quantificação, e muitos docentes não estão preparados para pensar e propor outro tipo de avaliação, diferente daquela institucionalizada há muito tempo:

*No meu caso, eu acho que a avaliação que eu fiz, poderia ser um pouquinho mais, até mais dirigida... é que o grande, o grande, **o grande problema da Universidade, de maneira geral, é que temos dois critérios só para a avaliação, só dois critérios.** É o critério institucional, estabelecido, que a nota tem que ser tal, não sei o que, não sei o que, esse é o critério institucional. E o critério que o professor, de algum modo, considera que é mais justo. Se todo professor, **se todo professor, abre mão do critério institucional para fazer os critérios que considera justo, aí você teria uma, uma situação extremamente difusa, difusa, porque você precisa normatizar, você precisa estabelecer regras passíveis de comparação e de..., uma avaliação é sempre um processo comparativo, sempre.** (15PEDI).*

Outra situação que se torna um obstáculo para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual é a compreensão, equivocada, talvez herdada da Educação Básica, de que não se deve reprovar os estudantes com deficiência intelectual. Essa situação foi percebida em pelo menos três entrevistas:

*[...] por exemplo, a própria coordenadora hoje do Curso, foi uma que **reprovou ela, porque disse que não sabia o que fazer com ela.** Mas esse não saber também não procurou a nossa ajuda, “professora, qual é a disciplina, qual é a metodologia que a senhora está usando, como é que a senhora está pensando em mandar esse material?”, porque a gente tem, tá sempre dando essas ideias “professora, mais imagem e menos texto, procura sempre puxar dela.” (01PNA).*

*Nossa primeira providência que a gente teve foi de ouvir os professores para saber como é que o (nome do estudante suprimido) estava aprendendo, **porque o histórico dele era uma histórico de total aprovação no primeiro semestre e nenhum professor falou absolutamente nada sobre** o (nome do estudante suprimido) o que é um pouco de estranhar, porque a universidade pressupõe a apresentação de trabalhos, trabalhos em grupo, uma série de coisas... [...] **E aí me preocupou a invisibilização** do (nome do estudante suprimido), porque foi a primeira coisa que eu pensei, esse menino está invisível, porque não estaria invisível... assim, não estaria invisível. [...]. então nós fizemos uma reunião com professores, nem todos vieram [...]. (01PAP).*

*[...] eu não estou muito preocupado com a prova e as notas da (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido) de repente não representariam... então aquele de eu **dar um dez pra ele, mas muito mais no sentido de motivar ele a continuar no Curso**, “olha, você foi o meu melhor aluno”, mas eu sei que na possibilidade, nas potencialidades dele, ele deu o máximo, ele, ele merece o dez ali né, mas eu tenho alunos que de repente estão com dez mas não levaram nada, se dedicaram na prova ali, avaliação, trabalho, mas que eu sei que eles não estiveram presentes efetivamente na sala de aula, então pra mim não tenho essa leitura com relação a avaliação. (07PEDI).*

Nessas situações, evidencia-se que a aprendizagem dos sujeitos com deficiência pode estar relegada ao segundo plano também na universidade. A reprovação não é vista com “bons olhos”, mas, ao mesmo tempo, a aprovação, muitas vezes automática, também não é o ideal. Os docentes, caracterizados pela falta de formação e pelas condições desgastantes de trabalho, dividem-se entre os que reprovam e os que aprovam, mesmo sem aprendizagem, muitas vezes, por medo de serem tachados negativamente. Entendo que devem ser adequadas as estratégias de ensino-aprendizagem para, ao final, quando esgotadas todas as possibilidades, fosse deliberado se o estudante seria mais beneficiado repetindo ou não a disciplina, mas isso, obviamente, não pode ser uma tarefa solitária, exige um planejamento coletivo entre o docente e uma equipe de apoio habilitada, infelizmente, essa situação ainda está distante da realidade das nossas universidades.

Observo, nesse sentido, que se repetem na Educação Superior algumas situações comuns à Educação Básica, e concordo com Bezerra e Araújo (2011, p. 299) quando denunciam “a exclusão existente dentro daquilo considerado por muitos como o ápice da proposta de uma Pedagogia inclusiva”. Sob, e apesar do discurso “inclusivo”, a Educação Superior segue excluindo, não mais pelo não acesso, mas pela não adaptação, pela não aprendizagem, ainda que com aprovação, o que é, de igual forma, perverso.

5.2.2 Perfil e características dos estudantes com deficiência intelectual

Considerando que o processo de aprendizagem se dá no coletivo, a partir das interações e trocas entre as pessoas, e que os sujeitos com deficiência intelectual são ativos nesse processo, é necessário ponderar sobre eles, seu perfil e suas características, para além daquilo que está expresso nos manuais diagnósticos, visto

que cada sujeito é único, marcado por sua experiência sócio histórica, conforme alertam Dias e Oliveira (2013, p. 175):

Apenas dizer que alguém tem deficiência intelectual não é muito esclarecedor, tendo em conta as diferentes e particulares formas de relação com o meio social que a caracterizam e indicam sua maneira de interpretar o mundo e de relacionar-se com os objetos de aprendizagem.

Nesse sentido, nesta seção, são tecidas inferências a respeito das características dos estudantes com deficiência intelectual consideradas por seus professores como obstáculos para o processo de aprendizagem.

No que se refere à personalidade, destacaram-se algumas características temperamentais, que podem influenciar a relação com os professores e os demais estudantes e, conseqüentemente, comprometer o processo de ensino-aprendizagem:

*Daí tinha dia que ela chegava muito animada, conversava com todo mundo, beijava todo mundo, **mas tem dia que ela chegava e não queria saber de conversar com ninguém**, até mesmo a monitora, as vezes ela nem queria que a monitora sentasse do lado dela. A monitora sentava, às vezes, atrás dela para não criar confusão com ela, porque **ela estava para poucos amigos e não queria saber de conversa**. [...] E aí, pelo fato dessa questão de **variação de humor dela**, então os alunos acabavam sendo mais infantis que a própria (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido), em alguns momentos. (01PNA).*

Às vezes, **ela fica emburradinha, assim, “Não quero fazer, não gosto”**. (01PEDI).

*[...] mas isso com quem ela gosta. Porque, com quem ela não gosta, uma outra professora que ela não gostava, **“Não gosto de você, não quero fazer nada com você”**. (01PEDI).*

*[...] é uma aluna um pouco **preguiçosa**, tem um **temperamento forte**, uma **personalidade forte**, quer fazer as atividades quando ela quer, quando não quer fazer não faz. Então, eu tinha que estar chamando a atenção dela, às vezes eu tinha que ser até um pouco dura com ela. [...] eu acho que ela tem um grande potencial, mas tem essa questão também, que é uma característica dela, da personalidade dela. **Ela tem o temperamento forte, é meio preguiçosa para fazer as coisas**. (02PEDI).*

*É complicado manter... teve uma, bem no início eu passei um filme **e no filme ela simplesmente abaixou a cabeça e tipo, vou dormir**. Nesse aspecto eu acho assim, que **talvez não seja nem relativo à deficiência, mas eu acho que tem que cobrar também**. Porque não é porque tem deficiência que eu vou permitir que ela deite e durma no meio da aula, e eu sempre toco nessa tecla com ela, eu digo “ó, a gente está aqui, então a gente tem que cumprir o nosso compromisso, e você efetuou a matrícula de nove a doze e cinquenta, então vamos fazer valer de nove a doze e cinquenta. Isso vale para todo mundo”. (03PEDI).*

*Eu acho que, se a gente também cobrar dela, ela também tem que assumir a responsabilidade. Eu não posso ficar “ah, mas é porque ela tem Síndrome de Down, então não posso cobrar” ... [...]. E aí eu já falei “**não... não é porque você tem um tipo de deficiência que você pode chegar atrasada. A sua obrigação aqui é a mesma dos colegas**”, porque senão, acaba que fica aquela coisa um pouco, assistencialista, caritativo e a gente acaba ficando meio perdido no meio desse processo, tanto enquanto professor, que eu não sei até onde devo cobrar dela, e também eu não sei de fato, porque é a primeira vez que trabalho com ela, o quanto ela pode me dar. Então, estou tentando de surpresa. (03PEDI).*

*[...] é um aluno lá do (nome do curso suprimido), que também tem um caso de deficiência intelectual e eu acho que tem outras, outras questões envolvidas aí, que aí ele já é um aluno mais agressivo, ele é um aluno, por exemplo que, um caso, **ele levou uma tesoura para dentro da sala de aula porque ele disse que ia matar uma professora porque a professora não tinha aceitado o convite dele no Facebook**, então, coisas assim, entendeu? Então ele tem uns certos sentimentos que ele vai e extrapola, então, [...] então, e esse aluno era realmente mais difícil, muito mais complicado, ele tinha, eu sentia que ele tinha um sentimento de, não sei nem que palavra utilizar, **ele era possessivo**, ele tinha um apego muito grande com certos colegas e com certos professores que ele chegava até a questão da agressividade, por exemplo, ele era amigo daquele ali então ninguém podia ser amigo dele, só ele. E aí criava esses, né, e aí **falava alto em sala, atrapalhava muitas vezes a aula**, as vezes a gente tinha que, só tinha um colega que ajudava, ele só respeitava, só considerava aquele colega, então, muitas vezes, esse colega era o apoio do professor dentro da sala para poder dar prosseguimento a aula, e aí era o oposto dessa do (nome do curso suprimido), que era uma menina calma, e que essa, no sentido de calma no sentido de mais concentrada, ele era muito disperso, muito disperso. [...] ela ficava atenta, ela ficava ali olhando, eu não sei o que que acontecia dentro dela né, mas ali ela ficava olhando para você, [inaudível] e tal, ele não, **atrapalhava toda hora, atrapalhava toda hora, levantava, arrastava a cadeira**, fazia não sei o que, fazia... então isso aí era mais complicado. (08PEDI).*

Devemos ter ciência que essas características não são comuns a todos os estudantes com deficiência intelectual. Entretanto, servem para ilustrar o quanto o processo de ensino-aprendizagem pode ser influenciado e prejudicado por esses aspectos.

A variação de humor, no primeiro excerto, e a dificuldade da gestão das emoções, no último excerto, demonstram como pode ser desafiador trabalhar com estudantes com essas características. Considerando que, para Kuczynski (2015), os transtornos psiquiátricos são mais comuns nas pessoas com deficiência intelectual do que na população em geral.

O professor, além de não possuir uma formação para trabalhar com estudantes com deficiência intelectual, conforme apresentado na seção anterior, precisa aprender

a lidar com situações que podem ser, inclusive, perigosas, como o caso da tesoura. Nos casos em que existe essa comorbidade, ou seja, a ocorrência de deficiência intelectual e doença mental juntas, a docência fica ainda mais complicada e, se ponderarmos que “pesquisadores apontaram prevalência entre 30,0% e 40,0% de transtorno mental em pessoas com deficiência intelectual” (SURJUS e CAMPUS, 2014, p. 536), trabalhar com estudantes com deficiência intelectual e doença mental, simultaneamente, não é/será algo incomum.

A seguinte característica descrita é a infantilidade de alguns dos estudantes com deficiência intelectual. Nos casos relatados abaixo, o comportamento infantilizado ou, talvez, a falta de maturidade, indica que não existe uma compreensão do real significado da Educação Superior, pois “ela não entende porque ela está aqui” (02PEDI), vejamos:

*A impressão que eu tenho, é que **ela vê a graduação aqui, da mesma forma que ela via no Ensino Médio, ou no Ensino Fundamental.** É essa a percepção que eu tenho, que **ela não entende porque ela está aqui.** [...]. Ela falou assim “A! O estágio foi assim... a gente colocou as crianças em roda, em círculo, eles sentaram e aí a gente fez essa brincadeira, fizemos aquela brincadeira”, **mas ela não entende, eu acho que ela não entende essa questão de que ela está sendo a professora ali,** que o estágio é a primeira vivência dela como uma professora, que futuramente, que aquilo é uma preparação para ela, que ao sair da Universidade ela tem que estar preparada, apta à dar aula. (02PEDI).*

*[...] **ela tava muito mais do lado das crianças do que como os estudantes né,** como professora no caso né, então, eu acho que é ter essa dimensão assim, [filha da entrevistada entra na sala] de ter essa dificuldade, de ter dificuldade mesmo de entender como que está acontecendo esse processo, então, por exemplo, ela estava inserida num grupo, que a gente dividiu esses estudantes em grupos, e eles tinham que propor atividades para as crianças, e ela tava num desses grupos, mas quando ela tava como proponente ela tava **ou numa postura de autoridade assim, autoritarismo talvez né,** “não pode fazer isso”, e era uma coisa que eu sempre dizia, “olha, a gente não fala assim”, que não é para trabalhar assim, **ou ela queria brincar junto,** então o dia que a gente fez pintura com as crianças ela quis pintar também, o dia que foi fazer máscara ela quis fazer também, então ela tem assim, ela oscilava entre, eu sou estudante e professora e quero fazer parte disso com as crianças, e a gente sempre aceitou que ela fizesse isso né, que ela se sentisse à vontade. (05PEDI).*

*Então, várias vezes eu digo para ela assim, porque ela falava assim “(nome do professor no diminutivo suprimido) - os alunos dão risada - **tá olhando o Vale a Pena Ver de Novo?**” e eu digo assim “(nome da estudante) eu acho, sinceramente, que tu, no horário do Vale a Pena Ver de Novo, tu poderia tá estudando” aí ela “eu gosto tanto de olhar novela”. Então, possivelmente passe também por um não estudo, de não estudar mesmo o conteúdo. (21PEDI).*

Ela é muito infantil sabe, e ela é muito querida, ela é uma pessoa muito legal, mas ao mesmo tempo ela também tem essas coisas “ah, a senhora faz aí uma coisa e eu lhe dou um presente”, “ah, o meu trabalho o fulaninho faz e eu pago”, “a senhora faz um polígrafo...”, ela quer muito trabalhinho, olha só, ela tá toda hora pedindo “a senhora não pode fazer um trabalhinho”. (22PEDI).

Neste último excerto, a professora relata que a estudante em questão utiliza palavras no diminutivo, característica de crianças pequenas. Durante a entrevista, inclusive, a professora compara as falas da estudante com as falas do seu filho de cinco anos, que também se refere às atividades da escola com o vocábulo “trabalhinho”.

Na mesma direção dessa nomeada infantilidade, revela-se uma característica de desconhecimento da dinâmica da Educação Superior e, até mesmo, dos aspectos formais da educação escolar. Nos excertos abaixo, é possível perceber que a estudante desconhece as “regras” da Educação Superior e até mesmo suas atribuições enquanto estudante, pois relata aos professores, sem qualquer pudor, que terceiriza a realização de seus trabalhos acadêmicos:

[...] a gente já acaba descobrindo outras coisas, até ela mesmo conta, que ela paga para o pessoal fazer os trabalhos para ela (risos). (19PEDI).

[...] era bem interessante assim porque alguém ensinou algumas coisas para ela de como ela poderia avançar de alguma forma, não através da parte cognitiva e sim se adequando, por exemplo, a gente perguntava “dona (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido) como que a senhora faz os trabalhos?” “Ah, eu vou lá...”, é um cara que tinha uma casa dessas coisas de internet e tal, e aí ela dizia pro cara que tinha que fazer um trabalho sobre tal coisa e o homem cobrava dela 30 reais a folha e fazia o trabalho para ela. [...] para ela era uma coisa muito aberta, ela não tem essa malícia, entende? Para ela, ela achava que estava fazendo o certo, o importante era fazer, ela fazia, como ela fazia não interessava. Mas ela deixou bem aberto assim, que ela pagava e uma pessoa fazia para ela. (22PEDI).

Possivelmente, essa atitude não é uma característica apenas desta estudante, não é o fato dela pagar para que façam seus trabalhos que chama atenção, mas a sua ingenuidade e não reconhecimento de que isso não é correto, tanto que ela relata aos seus professores.

Essas narrativas, especialmente às que se referem a estudantes que já estão na parte final do curso de graduação, realizando estágios curriculares, nos permitem refletir sobre a trajetória de escolarização dessas pessoas, tanto na Educação Básica

quanto na Educação Superior, e questionar como/se de fato a educação escolar tem promovido a aprendizagem acadêmica desses sujeitos.

A aprendizagem, por ser um aspecto central nesta pesquisa e, também, por ser uma questão muito referida nas entrevistas, é analisada com mais profundidade na próxima seção “Defasagens da aprendizagem anterior a universidade”. Entretanto, os professores, nos seus relatos, expuseram aspectos do processo de aprendizagem que podem ser consideradas características de alguns estudantes com deficiência intelectual como, por exemplo, as dificuldades nas questões que envolvem a leitura e a escrita, tanto por uma questão motora, mas também por limitações no processo de elaboração e construção do pensamento e, conseqüente, transcrição/transposição para o papel.

*Foi no quinto período, quinto período. Então assim, pensando que elas já estavam mais familiarizadas né, com o cotidiano, elas fazem parte de uma turma que acolheu bastante, e ainda assim tem muita dificuldade, uma delas, que é a que tem deficiência intelectual, de maneira um pouco mais forte assim, vamos dizer, **ela tem uma limitação motora também, ela não escreve**, então ela tem uma insegurança, assim, grande, de querer pertencer né, e ao mesmo tempo a gente, eu me sinto na dificuldade de acolher essa aluna mas, ao mesmo tempo de não saber exatamente como fazer isso né, e o quanto, o quanto eu posso exigir dela né, então tem assim, tem uma questão que eu não exijo dela o mesmo que existe dos outros, mesmo na produção de trabalhos né, de escrita, que é uma coisa que ela não tem, pensar em mecanismo de avaliação que sejam adaptados à questão que ela tem, e, e eu vejo que isso é muito difícil, **o processo de aprendizagem, delas no caso né, que são duas moças, eu vejo de uma maneira diferente.** (05PEDI).*

*Então, **ela é, digamos assim, bastante limitada, bastante limitada né**, mas ela escreve, meio que desenhado, mas escreve. (07PEDI).*

*[...] nunca que a gente tem a real dimensão do potencial dele porque **ele já se coloca “professor eu não sei escrever”, “eu não posso escrever” ou isso ou aquilo né.** [...] a gente vai conseguir contrapor e dizer “não, você é capaz disso e aquilo”, “você tem que, você responder, você tem que escrever, você tem que produzir, isso e não o teu auxiliar, um bolsista, um colega”, né? Então, aí a gente fica um tanto fragilizado, não quer causar isso que eu falava antes, uma situação de um indivíduo se sentir incapaz e desistir né, e sim motivá-lo, mas ao mesmo tempo não quer também cair na, digamos assim, na armadilha de você ficar só “passando a mão” e não tá trabalhando naquilo que a gente acredita, que tem que levar ele a desenvolver ao máximo a potencialidade dentro do que ele pode mesmo, das suas potencialidades. (07PEDI).*

*É, assim, eu vou contar da dificuldade foi da (nome da disciplina suprimido) porque tinha texto, ela consegue ler, ela lê né, tem, mas assim, **um parágrafo muito longo ela já não consegue entender o que fala aquele parágrafo.** Eu lembro que o (nome*

do monitor suprimido) falava “você entendeu?”, ela assim “eu entendi o começo e o fim, o meio”, diz “o começo é o que tá mais assim aí depois o final”. [...] **E eu não sei se ficou alguma coisa na disciplina com ela.** (09PEDI).

Uma das dificuldades dele era **realmente a escrita**, é uma dificuldade, enorme... [...]. **Motora e na construção das ideias, as duas coisas, as duas coisas.** (15PEDI).

[...] ele tem uma capacidade muito interessante de aprender dados quantitativos, **no entanto ele tem ele tem uma dificuldade enorme de interpretação de textos.** (18PEDI).

Esses relatos surpreendem, especialmente, se considerarmos que a linguagem escrita desempenha um papel enorme “en el proceso del desarrollo cultural del niño” (VYGOTSKI, 2012I, p. 183). Além disso, as descrições referem-se a estudantes da Educação Superior, nível de ensino que pressupõem um domínio dos processos de leitura e escrita para que a aprendizagem seja concretizada. As dificuldades de leitura e escrita, são muito preocupantes na Educação Superior, e comprometem, o curso da elaboração conceitual, pois,

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2009b, p. 170).

Assim, fatalmente, a limitação na leitura e na escrita irá causar outras dificuldades, comprometendo a aprendizagem científica na universidade, conforme pode ser verificado no relato dos entrevistados da pesquisa:

Eu acho que é difícil o aprendizado, é claro que eu acho que é mesmo, é a deficiência intelectual tendo as suas características, cada indivíduo cada aluno tem uma característica diferente também. (02PEDI).

Foi isso que eu te falei, **ela fez uma avaliação escrita**, mas era tudo muito disperso, as questões eram... você tinha que fazer um esforço para poder entender o que ela... [...] depois, um exemplo, eu coloquei questões que dizia assim, que ela tinha que, numa determinada situação, ela tinha quatro soluções ali, ela tinha que me dizer qual seria a mais adequada, aí ela marcou três. [...] Então, depois eu fiz essa mesma questão perguntando, conversando com ela, disse “imagina uma situação assim: o aluno cometeu assim, assim, assim, assim, o que e que o professor deveria fazer, assim, assim, ou assim, ou assim?” E ainda assim ela respondeu a errada, a questão errada. Então assim, **eu senti que ela tinha essa dificuldade de fazer, de associar,**

porque ela precisava do conhecimento teórico para poder responder aquilo. (08PEDI).

[...] eu não tive dificuldade com ela como pessoa, mas no processo de aprendizagem ela, ela não... primeiro ela tem uma questão motora, **que ela tem uns espasmos, ela não consegue escrever, ela não consegue...** quando eu vou jantar com ela no RU eu ponho a comida na boca dela, o suco eu ponho, porque ela não consegue, e, assim, **mas ela não consegue aprender, porque ela não consegue escrever, eu acho que o ato de escrever [inaudível], outra coisa, quando alguém tá falando, você vai meio que canalizando algumas coisas. E ela precisa sempre de alguém, um tutor, uma pessoa para ajudar na leitura, nas discussões, é, e nas provas orais, porque ela só faz prova oral, ela não consegue, não consegue escrever.** (09PEDI).

Nos trabalhos ela ia lá e copiava, a mão, um capítulo inteiro do livro. Então, dava para ver que ela tinha também uma dificuldade enorme de fazer um resumo, de tornar sucinto um assunto para conseguir absorver melhor, **aí eu entendi o que que era realmente o problema dela, ela não absorvia o conteúdo,** porque às vezes, você lê um ou dois parágrafos né, pode ler 30 vezes, até que você consiga daí, tirar uma ou duas frases que resumem o conteúdo. Ela não consegue fazer isso. (20PEDI).

[...] e o engraçado é que teve uma vez, inclusive que o meu marido também é professor, tava dando aula, eu acho que era aniversário dele, isso faz, imagina, quatro anos atrás e aí eu sei que os outros alunos “ah parabéns professor e tal” e ela “professor que idade o senhor está fazendo?” e ele “ah eu tô fazendo 35” e aí ela disse assim “Ah que legal, a mesma idade que eu tenho”, **mas ela já tinha 48, ela não sabe a idade dela, ela não sabe.** (22PEDI).

[...] os professores relatam dificuldades porque, **a cada cinco minutos, o aluno interrompe pra dizer ou se ele entendeu aquilo que o professor tá dizendo né,** pra mais ou menos organizar o pensamento dele, só que oralmente, ou aleatório, ou ele tem alguma outra lembrança de alguma coisa, e ele acaba falando. E é isso até que incomoda bastante os estudantes. Os professores vieram, a gente faz a cada início de semestre, a gente faz uma reunião com esses professores, e com a pedagoga do Instituto. (03PNA).

E aí ele coloca a questão da **dificuldade de compreensão do conteúdo,** que é o que neste semestre os professores dele já estão apontando. Bom, quarto semestre, a medida que o Curso evolui as cobranças em relação aos alinhamentos anteriores também vão aparecendo. Esse semestre já está aparecendo, os professores já nos procuraram com a preocupação de perceber o (nome do estudante suprimido) **não compreendendo as coisas que estão sendo colocadas, várias vezes ele está fazendo perguntas recorrentes** e o (nome do estudante suprimido) não condiz, segundo ele não compreendeu. (01PAP).

É possível perceber que existe uma preocupação muito grande dos docentes com a aprendizagem dos estudantes, que se verifica através de tentativas de avaliar a aprendizagem de modo diferente, em alguns casos, utilizando a oralidade, entretanto, mesmo nessas situações, a aprendizagem tem sido considerada precária

ou insuficiente. Portanto, não se trata apenas de uma dificuldade do estudante com deficiência intelectual em operar com a língua escrita, é uma dificuldade de lidar com as palavras, também na sua forma oral, o que torna extremamente difícil a elaboração conceitual.

Outra característica apontada nas entrevistas, que também foi objeto de análise de Vigotski, é a falta de vontade nos sujeitos com deficiência intelectual. Vigotski (2012j, p. 249), em texto escrito em 1934, já no final de sua vida, afirmou que:

estos niños carecen completamente de voluntad y, sobre todo, de la voluntad intelectual y moral, al mismo tiempo, les falta esa voluntad primaria que no es tanto la piedra que cierra todo el edificio cuanto su fundamento. Ninguna de las aptitudes intelectuales puede considerarse ausente por completo en estos niños. Pero no tienen capacidad para aplicar libremente sus facultades a los fenómenos de carácter moral y abstracto¹³⁰.

Compatibilizam com essa afirmação de Vigotski os relatos de alguns docentes que indicam a falta de vontade e, também, a dificuldade de manter atenção, por um período maior, em uma determinada situação, capacidades importantes para que produção do conhecimento, observemos:

*No caso dela, específico, as vezes quando tem alguma imagem ela olha um pouco mais, às vezes vídeos, mas também depende da duração do vídeo. Eu passei um vídeo na última aula, que falava exatamente, era um relato de um aluno com Síndrome de Down, que está no Ensino Superior também e no curso de (nome do curso suprimido), igual ela. É um vídeo curtinho, eu acho que deve ter uns sete minutos. Porém, **eu notei que ela assistiu um pouquinho, dali a pouco estava olhando lá para fora** e no final da aula eu perguntei “o que tu achou desse vídeo?”, ela ficou calada. Eu disse “você notou que ele tem Síndrome de Down também?”, ela fez que sim, mas não falou nada. (03PEDI).*

Ela desvia a atenção facilmente. *Por exemplo, eu estou falando aqui e dali a pouco, não sei se você percebeu as janelas aqui, as vidraças são bem grandes, e dá exatamente para o outro bloco e ela fica olhando pela janela o que vai passando lá no outro bloco. E eu tento falar “(nome da estudante com deficiência intelectual suprimido), o que você entendeu?”, tenho que chamar a atenção dela e ela olha assustada, mas ela já perdeu o raciocínio do que eu estava falando. Então, eu volto novamente, de maneira resumida. Só que é muito complicado, chamar a atenção. Estratégias, você pode mudar a sua entonação, eu ando na sala, vou para um lado, vou mais perto dela, indago um, indago outro, **mas ela tem muita facilidade para se distrair com coisas que não são relevantes.** Eu já notei, **ela não consegue manter***

¹³⁰ Tradução nossa: “Estas crianças carecem completamente de vontade e, acima de tudo, da vontade intelectual e moral, ao mesmo tempo, falta-lhes essa vontade primária que não é tanto a pedra que fecha todo o edifício como sua fundação. Nenhuma das habilidades intelectuais pode ser considerada completamente ausente nessas crianças. Porém eles não têm capacidade para aplicar livremente suas facultades a fenômenos de caráter moral e abstrato”.

o foco para o que é prioridade dentro daquele ambiente. Assim, um aluno que levanta no meio da aula, tira a atenção dela. Uma gracinha que um aluno faz, tira atenção dela. O barulho externo, tira atenção. É um pouco complicado. (03PEDI).

Às vezes quando eu uso, não vídeo, **que vídeo dispersa, ela dispersa**, quando eu uso foto, né, assim, foto e vou explicando, eu acho que é mais fácil [...]. (06PEDI).

Podemos perceber, nessas narrativas, que, mesmo quando os docentes utilizam estratégias pedagógicas diferenciadas, consideradas mais atrativas, alguns estudantes com deficiência intelectual seguem tendo dificuldades em manter a atenção. Os exemplos relatados nos excertos acima explanam a característica de que “el niño mentalmente retrasado es muy sensible a los momentos exteriores que alteran fácilmente ante todo la situación inmediata y crean una nueva¹³¹” (VYGOTSKI, 2012j, p. 257), fato este que justifica a facilidade de distração com estímulos externos ou mesmo a pouca persistência em realizar as atividades solicitadas pelos docentes. Nesses casos, as limitações de atenção e a falta de vontade operam como dificultadores do processo de aprendizagem na universidade.

Somam-se, ainda, os problemas no processo de memorização, especialmente da “mnemotécnica”, que é, para Vygotski, “el arte de gobernar los procesos de memorización, de orientarlos con ayuda de medios técnicos especiales” (2012m, p.247)¹³²:

*Porque eu percebia que a aluna, ela, é como se ela olhasse, prestasse atenção na aula, mas um minuto depois ela não soubesse nem do que se tratava, **então ela não lembrava, por exemplo, nem qual o nome do professor**, e se você perguntasse qual era a disciplina ela não sabia nem dizer, então ela era como fosse um corpo ali dentro daquela sala.* (08PEDI).

*Uma não consegue falar, e a outra consegue falar, mas não tem a coordenação motora que essa outra tem. Então, eu sofri muito com a (nome da estudante suprimido), com essa estudante, **porque além dela não guardar os movimentos ela não conseguia falar os textos, lembrar dos textos**, que a gente faz teatro e música ao mesmo tempo, e minha dificuldade era isso, ela passou comigo “as duras penas”, porque como era prático né, e como se constrói, quando a gente constrói uma cena sonora ou teatral, a gente vê um todo né, o processo, então eu considerei o processo dela, ela chegou com essas informações, com a vivência dela, de casa e de outro Curso que ela fazia [...] considerei todo o processo e aprovei.* (09PEDI).

¹³¹ Tradução nossa: “a criança com retardo mental é muito sensível a momentos externos que facilmente alteram a situação imediata e criam uma nova”.

¹³² Tradução nossa: “a arte de gobernar os processos de memorização, de orientá-los com ajuda de meios técnicos especiais”.

Outra situação, que se relaciona mais ao contexto sócio histórico do sujeito com deficiência do que propriamente ao seu diagnóstico, é a forma como ele vê e usa do seu diagnóstico ou sua condição para ser, de algum modo, beneficiado na universidade, por exemplo:

*Eu penso assim, **ela tem sim capacidade! Só que ela não é boba. Ela já notou que, por ela ter uma deficiência, também ela faz um pouquinho de corpo mole.*** (03PEDI).

Este relato traz uma característica do sujeito com deficiência que foi sendo produzida ao longo de sua história de vida, tanto pessoal quanto acadêmica, e possui uma relação direta com os conceitos de compensação e com as consequências sociais das deficiências, tecidas por Vygotski (2012a, 2012c, 2012h), quando destacou a importância do ambiente (familiar e escolar) para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, temas que são abordados em outras seções desta Tese.

Na sequência, pela importância que o tema tem para esta pesquisa, é abordada a questão da aprendizagem, especificamente, a aprendizagem anterior ao ingresso na universidade.

5.2.3 Defasagens da aprendizagem anterior à universidade

Nesta seção, que aprofunda um dos aspectos apresentados na seção anterior, a aprendizagem, abordo as defasagens na aprendizagem anterior à universidade como um dos obstáculos para a inclusão e a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior. Trazendo uma fala de uma docente e Coordenadora de Núcleo ilustro o quanto essa defasagem pode ser grande:

*Porque o primeiro, primeiro assim, de tudo, que eu senti, que a moça lá da (nome do Curso suprimido), que tem Down, ela tinha um ponto legal, porque ela era escolarizada. **Ela sabia ler e sabia escrever, uma caligrafia perfeita, muito melhor em relação aos outros alunos, não tinha dificuldade de escrita... [...] A compreensão da leitura dela é um pouco mais difícil, ela lia, mas não conseguia compreender. Então precisava sempre que uma pessoa lesse para ela e depois fosse puxando dela algo que ela fosse entender, mas já tinha um ponto positivo, que sabia ler e escrever.*** (01PNA).

O primeiro aspecto que chama atenção é o fato de saber ler e escrever ser considerado algo positivo, pois dá a entender que existem outros estudantes com essa condição, que ainda não aprenderam a língua escrita, e estão na Educação Superior. Isso é preocupante. O segundo aspecto refere-se à compreensão da leitura, “ela lia, mas não conseguia compreender” e, portanto, necessitava que alguém lesse para ela. Esse cenário demonstra a extensão da defasagem de aprendizagem básica, nesse caso, concernente aos anos iniciais do Ensino Fundamental: leitura e interpretação de textos. Essa defasagem destaca-se como um obstáculo para aquisição dos conceitos científicos inerentes à universidade, pois, como Vigotski (2009c, p. 269) já constatou, “[...] a apreensão do sistema de conhecimentos científicos pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil”.

A importância, dada por Vigotski (2009c), aos conceitos anteriormente elaborados para aprendizagem e elaboração conceitual, especialmente para a assimilação dos conhecimentos científicos, nos fazem questionar as defasagens de aprendizagem, bem como, as progressões/aprovações sem aprendizagem, características do nosso sistema educacional dito inclusivo. De tal modo, a aprendizagem (não)ocorrida na Educação Básica reflete na aprendizagem na Educação Superior, essa relação foi destacada em várias entrevistas, e também alertam que essas defasagens não são apenas daqueles estudantes com deficiência intelectual, mas da maioria dos estudantes, conforme destaca o colaborador 12PEDI:

*[...] eu percebi que o problema dele não era de deficiência intelectual, **mas sim de deficiência que a maioria da turma tem, deficiência de conhecimentos, conteúdos anteriores** que, por alguma, algum motivo, e a gente sabe quais são, os problemas sociais, problemas de deficiência da própria política educacional do país, o aluno já chega com uma deficiência, com esse acúmulo de deficiência, e ele tinha algumas, como a maioria. (12PEDI, grifo nosso).*

Todavia, nos estudantes com deficiência intelectual, essas defasagens de conhecimentos anteriores à universidade parecem acentuar-se e comprometem a aprendizagem na universidade:

A escrita dela é de acordo com o pensamento dela. Por exemplo, a gente teve apresentação do Seminário de finalização de estágio, onde cada um falou sobre a sua experiência, e a fala dela foi assim “Ah, foi muito bom! A escola é muito boa! A escola é muito bonita. As crianças gostaram de brincar. A gente colocava as crianças em

círculos e fazia as brincadeiras”. Essas eram as falas dela, no relatório e na apresentação também. (02PEDI).

*[...] muitos já vem muito né, digamos assim, com, eu diria, que ela chega, assim, muito ‘se passou a mão em cima’, ou então tá buscando uma facilidade [...] ela passou pelo Ensino Médio né, **ela passou aos ‘trancos e barrancos’, não sei como, mas ela passou pelo Ensino Médio.** (07PEDI).*

*[...] ele não tem, **eu não sei como ele chegou aqui**, entendeu, porque a minha disciplina é do 5º período, eu fiquei me perguntando, e eu disse “possivelmente ele vai reprovar”. (13PEDI).*

*Com o passar do tempo, ainda na primeira vez que ela cursou a disciplina, eu conversei com o pessoal do Núcleo do Campus, que era do núcleo de assistência estudantil, que eu estava muito preocupada, que era uma aluna que se apresentava, assim, muito perdida na sala de aula, que **não tinha um histórico, pelo menos não parecia ter um histórico de um aprendizado no Ensino Médio** com questões relacionadas à química, física, enfim com as exatas. (20PEDI).*

*Mas é que é tão, é tão difícil, que se tu entrega um cálculo para ela que seja assim $2 \times 3 + 4$, ela não sabe que função matemática vem primeiro, se é multiplicação, se é divisão, se é soma, **então é uma formação tão precária que ela teve, que ela não entende o mínimo da matemática.** Saber que numa equação a multiplicação vem antes duma soma é básico, fazer uma regrinha de três. (21PEDI).*

Os relatos desses docentes apontam para fragilidades no processo de escolarização no nível da Educação Básica, que não é exclusivo dos estudantes com deficiência intelectual. Entretanto, considerando que os estudantes a quem se referem esses professores compõem uma parcela muito pequena das pessoas com deficiência intelectual que lograram chegar à Educação Superior, ou seja, teoricamente são os que desenvolveram melhor suas possibilidades de aprendizagem, torna-se preocupante pensar na qualidade da aprendizagem daqueles que não chegam a esse nível de ensino. Essa situação nos faz refletir sobre os processos de escolarização e inclusão dos sujeitos com deficiência intelectual na Educação Básica: como está acontecendo essa inclusão? Como é avaliada a aprendizagem desses estudantes? Essas questões, apesar de emergirem desta Tese, não serão respondidas por ela, mas ilustram a necessidade de olharmos além dos dados estatísticos, dos números de matrículas, e focarmos para a qualidade do ensino e da aprendizagem que ocorre em nossas escolas.

Compreendemos que um sistema educacional que não adota estratégias pedagógicas diferenciadas para estudantes com deficiência intelectual não consegue promover a aprendizagem desses estudantes. Desse modo, os estudantes com

deficiência intelectual são duplamente prejudicados, primeiro quando não recebem atenção adequada às suas necessidades educacionais especiais e, depois, quando progridem/aprovam e são certificados sem aprendizagem. Essa não aprendizagem é mascarada pela aprovação, que causa uma falsa ilusão de aprendizagem para os estudantes e seus familiares, alimentando sonhos de escolarização em níveis mais elevados, nesse sentido, concordo com Bezerra e Araújo (2011) quando afirmam que:

[...] quanto mais se fala em democracia e inclusão na escola, menos democrática e inclusiva é a escola em razão de uma premissa errada: condiciona-se a princípio todos os alunos à igualdade e recusa-se a flexibilização de currículos. Para os educandos com deficiência intelectual, o resultado pode ser o insucesso tanto na vida escolar quanto na vida social mais ampla. Em diversos momentos, esses alunos precisam de atendimento específico e diferenciado na sala de aula e na escola comum para que, com o desenrolar das mediações pedagógicas apropriadas, estejam justamente numa condição educacional e psíquica bem próxima da situação dos demais alunos, isto é, daqueles sem deficiência. (p. 292).

Quando, na escola dita inclusiva, não são adotadas estratégias pedagógicas para ensinar de forma diferente os diferentes, ignoram-se fundamentos importantes da teoria vigotskiana, que enfatiza a importância da aprendizagem na idade escolar:

É de esperar, antecipadamente, que a aprendizagem venha a revelar-se em um processo de estudo especial como uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos infantis e como poderosa fonte orientadora desse processo. Essa hipótese se baseia no fato amplamente conhecido de que **a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive no desenvolvimento dos seus conceitos;** [...]. (Vigotski, 2009c, p. 262, grifo nosso).

Ou seja, quando a escola inclusiva deixa de lado, ou em segundo plano, sua função de promover a aprendizagem para todos os estudantes, desperdiça um tempo precioso da vida deles, especialmente daqueles que possuem uma deficiência intelectual e, por isso, necessitam de uma atenção especializada. Portanto, não comungo da ideia de que

[...] precisamos, finalmente, reconhecer que **a aprendizagem cabe ao aprendiz**, embora nem ele mesmo saiba quando e como aprende. Talvez ele apenas sinta quando algo lhe toca, lhe perturba e, às vezes, isso ocorre posteriormente. O tempo do aprender é, portanto, subjetivo e reúne o presente, o passado e o futuro. Assim, o aprender não se dá na linearidade dos anos/séries escolares, na forma objetiva e prática sugerida pela organização curricular. Não há condições e/ou sentido de prever, controlar, conduzir e mensurar qualquer aprendizagem, uma vez reconhecida como ato

peçoal, que se multiplica e se diferencia ilimitadamente, conforme se efetiva. (MANTOAN, 2017, p. 44, grifo nosso).

Infelizmente, em nosso país, embora Vigotski tenha sido utilizado para justificar as propostas de inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum/regular, estudiosos com forte influência na área, inclusive na elaboração das políticas públicas, defendem que na “escola inclusiva” não é necessário trabalhar com estratégias diferentes com os estudantes com deficiência, pois

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, **sem trabalhar a parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender, avaliar** (currículo, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais)”. (MANTOAN, 2006, p. 196, grifo nosso).

E mais, consideram que “a força motriz do conhecimento é individual, não pode ser provocada por outrem – a motivação é interna ao sujeito do conhecimento” (MANTOAN, 2017, p. 43), negando toda a conhecida necessidade de motivação e mediação externas para o aprender, especialmente, nos primeiros anos escolares e, inclusive, para os estudantes sem deficiência. Defender que a “força motriz do conhecimento é individual” é delegar ao sujeito, novamente, a responsabilização por sua não aprendizagem, pelo seu fracasso, é desresponsabilizar o professor pela sua parcela de responsabilidade na aprendizagem ou na não aprendizagem dos seus estudantes. Somente assim é possível pensar uma educação inclusiva sem a necessidade de estratégias de ensino e avaliação diferenciadas, pois

Nessa perspectiva educacional, **não cabe à ideia de mediação do professor**, dado que essa é uma afirmação da hierarquia de inteligências que sustenta o controle, a condução, a superioridade de quem medeia, não tendo a ver com o processo de construção criativa do conhecimento e da deficiência como um atributo fixado na pessoa, que a define por inteiro. (MANTOAN, 2017, p. 45, grifo nosso).

Ao negar a necessidade de mediação do professor limitamos a possibilidade de aprendizagem dos estudantes, especialmente os com alguma deficiência intelectual, esquecendo um dos princípios vigotskianos (2012f), que prevê a necessidade de meios especiais de ensino para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, concordamos que

esse tratamento igualitarista aos alunos com limitações intelectuais na escola comum, ao ser levado às últimas consequências, não só cerceia-lhes o direito ao pleno exercício da cidadania, como tende a prejudicar seu desenvolvimento cognitivo e social. Nesse mundo de pseudoconcreticidade, condena-se qualquer tentativa de diferenciação curricular e metodológica, esquecendo-se que, muitas vezes, isso é uma prática *sine qua non* para o verdadeiro progresso acadêmico do aluno. A escola inclusiva, para não ser discriminatória, acaba, por conseguinte, desconsiderando as reais necessidades dos alunos com deficiência intelectual, homogeneizando-os, e legitimando uma postura antidemocrática, embora, na aparência, seu discurso seja democrático. (BEZERRA e ARAÚJO, 2011, p. 291).

A necessidade de diferenciação de métodos de ensino na escola vinha sido manifestada por Vigotski já no início do século XX, destacando a necessidade de modos, meios e caminhos distintos para que os estudantes com deficiência possam atingir o mesmo desenvolvimento que os sem deficiência, e afirmando que “[...] para el pedagogo es importante conocer la *peculiaridad* del camino por el cual debe conducir al niño¹³³. (VYGOTSKI, 2012f, p. 17, grifo do autor). Negar a função do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, defendendo que a aprendizagem é exclusividade do estudante, é negar, em última instância, o papel e a função primordial da escola.

Felizmente, muitos pesquisadores têm defendido a importância da adaptação na escola inclusiva, para Rodrigues (2006, p. 311) “[...] uma escola que não diferencia seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos”. Já Correia (2006, p. 246), ponderou que

[...] se o aluno só consegue atingir parcialmente os mesmos objetivos, então ter-se-ão de considerar soluções alternativas que potencializem suas competências e corroborem o objetivo da educação, o de educar cada criança de acordo com suas características e necessidades.

Todavia, apesar de compreensões como essas, nossa legislação educacional, através da LDB nº 9.394/1996 prevê, no inciso II do artigo nº 59, a “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]”, e autoriza aprovações e certificações mesmo sem aprendizagem, pois, ao mesmo tempo em que permite a conclusão do Ensino Fundamental àqueles estudantes com graves

¹³³Tradução nossa: “[...] para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança”.

comprometimentos, também, se mal interpretada, possibilita que os professores não se comprometam de fato com a aprendizagem desses estudantes e as demandas oriundas dela, já que, ao final, o estudante deverá ser aprovado e certificado. Essa preocupação também afetou Lima e Mendes (2011) que, ao investigarem as expectativas familiares sobre a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, constataram que a maioria das famílias não desejava a terminalidade específica para seus filhos pois, além de acreditarem na capacidade intelectual dos filhos,

Queriam também que fossem desenvolvidos projetos de ensino e aprendizagem que conseguissem levá-los ao aprendizado. Mas, isso conforme seu tempo, mesmo que ele fosse maior que o dos outros alunos considerados sem deficiência. Para esses familiares não era o certificado por si só que asseguraria qualquer garantia de prosseguimento e sucesso do filho, mas que esse tivesse domínio dos saberes propostos pela escola. Além disso, eles não atribuíram nenhum valor a um certificado alternativo que poderia na concepção deles, prejudicar o futuro escolar e profissional do filho. (LIMA e MENDES, 2011, p. 203).

As autoras também argumentam que as políticas na área da Educação Especial, especialmente as que se referem a terminalidade específica não focam de fato a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, situação essa que reflete/refletirá nos processos de aprendizagem na Educação Superior, pois existirá uma defasagem de conhecimentos e, talvez, o que é mais complexo, o estudante não estará familiarizado com uma rotina de estudos e exigências acadêmicas, como pode ser percebido no excerto abaixo:

[...] ela passou pelo Ensino Fundamental e Médio com a terminologia específica né, então talvez ela tem esse entendimento que ela vai passar o período normal do curso e que vai concluir de alguma forma. Só que a gente não tem nenhuma orientação quanto a isso, nenhum documento que, até por ser um curso profissional, que tem cadeiras mesmo que ela não, não faz, porque é em laboratórios, é mexer com produtos químicos que podem, enfim, ter algum acidente ou alguma... (02PAP).

Percebe-se, a partir desse discurso, a contradição da terminalidade específica que, ao mesmo tempo em que se origina da não aprendizagem, possibilita o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988¹³⁴). Nesse sentido, o que preocupa é o fato de ter encontrado um caso muito particular na realização desta Tese, de uma

¹³⁴ Inciso V, do artigo nº 208 da Constituição Federal de 1988.

estudante com deficiência intelectual que, “*passou pelo Ensino Fundamental e Médio com a terminologia específica*” (02PAP), e não possui a consciência do que significa a reprovação, pois imagina que, se cursar o número de semestres necessários para integralização curricular, estará formada. Tratarei, como mais profundidade esse tema, na seção “Perspectivas futuras: aprovação, conclusão do curso, atuação profissional”, mas cabe destacar que todos os profissionais (19PEDI, 20PEDI, 21PEDI, 22PEDI e 02PAP) que trabalham com essa estudante mencionaram preocupação com esse fato:

*A gente não quer que ela saia uma profissional perfeita daqui, mas a gente quer que, pelo menos, ela saia com alguma qualificação, e até para o dia a dia dela ela se sentir, né, “eu fui e fiz a faculdade”, e não como está acontecendo, que **ela acha que em dez semestres ela vai se formar e ela não vai**, então isso para ela... (19PEDI).*

Obviamente, não estou defendendo que a escola simplesmente retome padrões, já ultrapassados e nada inclusivos, de reprovar todos os estudantes que apresentem dificuldades no seu processo de aprendizagem, encaminhando boa parte deles para classes e escolas especiais. O que proponho é uma escola que, juntamente com a aprovação, promova a aprendizagem que, de fato, esgote todas as possibilidades para a aprendizagem de todos os alunos, inclusive, àqueles com deficiência intelectual. Entendo que, a partir de uma educação na perspectiva inclusiva, um estudante com deficiência intelectual deveria chegar à Educação Superior fazendo registros escritos e conseguindo elaborar seu pensamento utilizando as palavras, seja na forma escrita, seja na forma oral.

5.2.4 Características das disciplinas e perfil das turmas

Assim como os entrevistados relataram dificuldades que se referem ao docente (falta de formação, condições de trabalho e perfil), eles também indicaram situações que dizem respeito às características das disciplinas e ao perfil das turmas em que os estudantes com deficiência intelectual estavam inseridos.

Sabemos que, na Educação Superior, dependendo do Curso, algumas disciplinas são mais teóricas, outras mais práticas, e outras são teórico-práticas. Com relação a esse aspecto, os professores apontaram uma preocupação com as disciplinas teóricas, a professora 01PEDI, por exemplo, apesar de mencionar que em

sua disciplina, que é prática, a estudante com deficiência intelectual apresentou um bom desempenho, manifestou preocupação com as disciplinas teóricas:

*[...] tem umas outras disciplinas, **disciplinas mais teóricas, eu não sei**. Tem uma professora que fala que ela tem um pouco mais de dificuldade, ela precisa de alguém mais perto pra ela acompanhar. (01PEDI).*

Outros professores, especialmente de cursos que possuem bastante disciplinas práticas, também mostraram preocupação com as disciplinas teóricas:

*Então, essa parte do movimento ela realmente não tem dificuldade nenhuma, **mas a parte teórica ela tem dificuldade**, que é essa que precisa de uma melhor flexibilização. (01PNA).*

*[...] ela fez uma disciplina comigo e foi aprovada, até esqueci de dizer, ela fez, é uma disciplina de (nome da disciplina suprimido), que **ela estava muito mal na parte teórica**, mas teve uma hora que ela trabalhou como atriz, e aí ela conseguiu, que era uma coisa mais coletiva, então ela conseguiu se desenvolver bem, e acabou que ela foi para a prova final, mas na prova final ela conseguiu, que ela fez um trabalho em grupo, então assim, **na parte prática ele consegue se desenvolver, mas se for uma coisa mais teórica, mais aprofundada, ela vai ter mais dificuldade**. (06PEDI).*

*Era totalmente **teórica**. No final a gente faz música, culinária, vestimentas, né, faz seminário, assim, temático, o grupo dela foi de comida né, da culinária africana. E o texto que ela ia falar era bem curtinho, e que a gente meio que entrou em acordo para ela né, explicar a parte dela. Na hora ela ficou tão nervosa, ela falou “cadê meu papel”, e ela “cadê meu papel”, eu falei “não, calma. Vamos aqui. Você lembra?”, “lembro”, “então fala”. Fui falando, aí a menina foi lendo para ela uma parte, aí seguiu né. É, mas... eu não sei te dizer, é uma dificuldade, a gente quer colocar dentro da cabeça da pessoa, é isso, mas, não chega né, não liga os, as coisas. (09PEDI).*

*[...] às vezes, em algumas disciplinas nossas no Curso fica mais complicado essas **disciplinas mais teóricas**, disciplinas que a variedade de recursos didáticos é um pouco mais diferente. Então, varia um pouco de disciplina, as disciplinas mais complexas. (10PEDI).*

Essa preocupação foi manifestada mais em relação àqueles estudantes com deficiência intelectual que apresentam uma dificuldade maior na compreensão de textos, ou impossibilidade de lê-los e compreendê-los sozinhos, dificuldade essa, aliás, apontada em várias entrevistas, ilustrada na seção “Defasagens da aprendizagem anterior a universidade” desta Tese.

Os professores também manifestaram dificuldades em cumprir, em alguns casos, o extenso programa das disciplinas e, ao mesmo tempo, dar a atenção que o

estudante com deficiência intelectual necessita. Essa circunstância, comum a muitos docentes, foi relatada pela professora 20PEDI:

*Quando eu tive novamente o contato com ela, a segunda vez que ela se matriculou na disciplina, eu consegui, já sabendo que ela tinha essa deficiência, eu fui tentando entender de que forma eu poderia melhorar o aprendizado dela. E aí eu esbarro em várias situações, **eu quero melhorar a forma de trabalhar com os alunos, mas eu tenho um conteúdo que sobrecarrega bastante**, [...], então eu tenho que, às vezes, correr um pouco mais, eu dou aula extras. (20PEDI).*

A grande carga de conteúdos de cada disciplina somada às dificuldades de aprendizagem, especialmente em disciplinas teóricas é inquietante. Trata-se de cursos de graduação, quando mesmos os cursos considerados mais “práticos” apresentam um número significativo de disciplinas teóricas que exigem leituras e abstrações. Ainda que os docentes adaptem suas metodologias, a universidade adote estratégias de apoio pedagógico para esses estudantes, alguém faça a leitura dos textos, enfim, que todo o processo de aprendizagem seja mediado, o estudante com deficiência intelectual precisará desenvolver um mínimo de autonomia, criticidade, reflexividade, problematização e aprendizagem para que estando na Educação Superior atinja, pelo menos, algumas de suas finalidades:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, parece complexo que um estudante com deficiência intelectual que tenha dificuldades de ler e compreender textos relativamente simples, abstrair e sintetizar informações, mesmo que oralmente, possa aprender os conteúdos curriculares inerentes a um curso de graduação, portanto, cabe a ressalva de Vigotski (2009c, p. 332) de que “[...] só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação”. Vigotski (2009c), nesse texto, ao se referir à imitação, estava falando da zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente, daquilo que a criança faz com o auxílio do outro, e ponderou que “isto não quer dizer que ela olhe outra pessoa nos olhos e imite. Se eu vi alguma coisa hoje e faço a mesma coisa amanhã, eu o faço por imitação” (VIGOTSKI, 2009c, p. 342), mas essa capacidade de imitação não é ilimitada:

Pode considerar-se como estabelecido na psicologia moderna que **a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais**. Assim, **se eu não sei jogar xadrez, isto é, se até mesmo o melhor enxadrista me mostrar como ganhar uma partida, eu não vou conseguir fazê-lo**. Se eu sei aritmética mas tenho dificuldade de resolver algum problema complexo, a mostra da solução pode me levar imediatamente a minha própria solução, mas se eu não sei matemática superior a mostra da solução de uma equação diferencial não fará meu próprio pensamento dar um passo nessa direção. **Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei**. (VIGOTSKI, 2009c, p. 328, grifo nosso).

Por isso, não é porque a universidade é um espaço, por excelência, de aprendizagem científica, que todos vão aprender nela. Para que a aprendizagem aconteça, mesmo que mediada, através da imitação, é preciso que os sujeitos envolvidos estejam em uma zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente. Nesse viés, concordo com Correia (2006) que, ao criticar os defensores da inclusão total, manifestou que o que esses não aceitam

é que para alguns alunos com NEE¹³⁵ permanentes, levando em conta suas características, a classe regular pode ser um meio restritivo, uma vez que o conceito de meio, em nosso caso entendido como *contexto acadêmico e social*, pode ser impeditivo de uma aprendizagem com sucesso. (p. 264 e 265, grifo do autor).

¹³⁵ Em Portugal utiliza-se a expressão “necessidades educativas especiais (NEE)” para fazer referência ao público da Educação Especial.

Outra situação apontada como dificultadora é o grande número de estudantes nas turmas em que tinham estudantes com deficiência intelectual, em alguns casos, havia mais de um estudante com deficiência na mesma turma:

[...] de repente eu me vi num universo de uma turma de vinte alunos com duas com deficiência, é um peso grande, pensando que as duas estão na mesma turma, né? (05PEDI).

*E às vezes a gente, **quando a turma é grande a gente não consegue dar aquela atenção que deveria dar para esse aluno.** Ali no grupo de estágio eu estava com apenas oito alunos, e eu conseguia estar um pouco mais próxima.* (02PEDI).

*[...] o que eu percebo é o seguinte, nós temos uma particularidade eu acho que é de deficientes intelectuais ou até outras deficiências, que é o **número de alunos em sala de aula, o professor, ele não consegue abordar de uma forma mais específica para um aluno que tenha deficiência quando tu tem uma sala com sessenta alunos.** Talvez seria o caso de criar turmas com poucos alunos, ou até individual, para esse tipo de aluno com pessoas que poderiam, por exemplo, auxiliar. Um Educador Especial, uma pessoa que tenha, que seja formada em, eu acredito que é Educação Especial, hoje seria uma profissão mais ampla, [...] até tento elaborar formas ou atividades que eu consiga melhorar o entendimento, mas eu não consigo atender só o aluno. Se eu fizesse isso junto com uma pessoa especializada, individualizado, talvez eu acho que funcionaria muito melhor, claro que a gente sabe que quando é individualizado o atendimento, aquela pessoa, ou ela realmente mostra que vai conseguir ou daí você realmente entende que dali ela não vai conseguir dar o passo seguinte. Porque comigo mesmo ela parou no primeiro semestre.* (20PEDI).

*E aí eu sentia muita dificuldade porque, eu tinha aquela preocupação, **eu tinha quarenta, cinquenta alunos dentro de uma sala,** ela fazia parte daquele grupo de alunos, e eu não sabia como dividir estrategicamente como professor, metodologicamente, como é que eu faço com essa aluna em relação a quarenta, trinta e nove outros né, que estão ali ao redor, e aí, mais o que eu percebia era que o aprendizado era muito lento e que necessitava de repetições constantes para que aquilo ali ficasse, ela conseguisse segurar mais as informações né. **Como era a disciplina de cunho teórico,** eu imaginei que na parte prática ela fosse também desenvolver melhor, disse “não, acho que na hora da prática ela vai conseguir desenvolver isso melhor”, mas eu percebi que não foi assim, então se eu for considerar o meu trabalho, me avaliar naquele trabalho ali, eu saí frustrado porque eu acho que eu não atingi o que eu queria mesmo mudando várias vezes de estratégia ali para... (08PEDI).*

Os docentes, muitas vezes sobrecarregados com diversas atribuições, encontram dificuldades para gestar a aprendizagem de turmas muitos grandes, com muito conteúdo e ainda com um ou mais estudantes com deficiência, que exigem atenção e planejamento diferenciado. Também destacaram preocupação com disciplinas de estágio, no caso dos cursos de licenciatura:

*No semestre passado eu acompanhei ela no estágio. Eu tive uma preocupação muito grande, porque **o estágio era na Educação Infantil, séries iniciais.** [...] Primeiro estágio. E eu fiquei me perguntando, por isso até que procurei a (nome da coordenadora do Núcleo suprimido), porque ela estava matriculada em todas as disciplinas [...]. Em torno de seis, seis disciplinas no sexto período. [...] é o primeiro estágio e eu fiquei pensando “como que é, que a (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido) vai dar aula e controlar uma turma de crianças, de educação infantil e ainda dar conta de todas essas disciplinas?”. (02PEDI).*

Outro caso, que é mais organizacional, é o fato de uma mesma disciplina ocupar um turno inteiro de aula. A professora 03PEDI manifesta que um período tão longo de aula é difícil para qualquer aluno:

*O que é ruim para ela, dentro da minha disciplina, **é o horário, porque o meu horário de aula está condensado.** Os dois encontros semanais estão no mesmo dia, é de nove e vinte às doze e cinquenta. Isso já é muito complicado para qualquer aluno e para ela, eu penso, que é mais complicado ainda, **tentar manter a atenção dela durante um tempo tão grande.** Eu acho que este é um ponto negativo, é muito tempo. (03PEDI).*

Algumas das circunstâncias apresentadas pelos profissionais que foram entrevistados podem, mediante adequações pontuais, serem suprimidas. Nesses casos, é indispensável a articulação entre os profissionais dos Núcleos de Acessibilidade, os Departamentos, as Coordenações de Curso e os docentes. Uma situação mais delicada e de resolução não tão fácil é a dificuldade que alguns estudantes têm de aceitar e conviver com um estudante com deficiência intelectual. Os entrevistados, embora minimizem essa questão, trazem alguns relatos que indicam atitudes preconceituosas por parte dos colegas:

*[...] quando ela se topa com o pessoal mais maduro, que já está no quinto semestre, já tem dois anos e pouco de Curso, é uma relação bem diferente, o pessoal respeita ela, o pessoal já está acostumado com ela em outros espaços, conhece ela. **Os alunos do segundo semestre é comum ter as risadinhas quando ela faz alguma pergunta, mas nada muito além.** (21PEDI).*

*Mas o tutor e a monitora, eles relataram para mim que, dentro da turma, em outras disciplinas... [...] **já houveram atitudes discriminatórias,** tipo, nas apresentações de trabalho, que eles ficavam rindo, ficavam cochichando e que ela se incomodava com isso, que isso atrapalhava a apresentação dela. (02PEDI).*

[...] tem alguns que dão uma risada de vez em quando, quando ela solta algumas coisas estranhas, eu faço uma cara meio feia para eles tipo “vamos parar”. (22PEDI).

[...] a turma dela era de muitos jovens, então eles pouco estavam ligando. Na hora de falar, eles sempre colocavam como a deficiência, que realmente (inaudível) é exceção na sociedade, mas na hora de colocar isso em prática, o discurso é muito bonito, mas na hora da prática era muito... cada um tinha, fazia seus grupos, seus nichos né. [...] os professores, toda vez, os professores tinham que brigar “gente e (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido)? gente e a (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido)?” [...]. Ficava excluída... (01PNA).

*COORDENADORA DO NÚCLEO: [...] a gente sempre se questionava né, porque hoje a gente, a gente debate o assunto, principalmente dentro da (sigla da Universidade suprimida) assim, que é essa questão da igualdade, da questão de gênero, da questão racial, e tudo, é tão forte, e eles, aqui eles levantam muito essa bandeira de uma maneira bem assim, bem assim “a faculdade é de todos”, e até, tem atos que eles fazem e essas coisas todas, **só que a partir do momento que entra uma pessoa com deficiência, a rejeição ela existe, e ela não é pouca, é grande**, porque desde que o (nome de um estudante surdo suprimido) ingressou dentro da sala de aula, por exemplo, essa rejeição já acontecia, e quando, e ele vem de uma outra universidade, ele é formado, ele tem um outro curso, só que essa universidade que ele veio é particular e ele falou que nunca teve esses problemas, sabe? Ele se sente excluído e ele tem até poucos amigos surdos no convívio dele e mais amigos ouvintes, né, e aqui já não, aqui ele não consegue desempenhar isso. [...] Então essa rejeição ela existe, e eu acho que o caso do (nome do estudante suprimido) é mais ou menos o mesmo caminho sabe, essa... para mim é uma rejeição sim, é uma rejeição, as vezes a pessoa vê ali, até o fato dele parar e olhar a menina amamentando, a gente poderia fazer isso, mas será que ela iria ver da mesma forma, se fosse um outro colega dela que tivesse ali parado, será que né? Ou é por ser o (nome do estudante suprimido)? (02PNA-coletiva).*

Esses excertos elucidam que a coletividade, embora destacada por Vigotski como elemento que pode propiciar a compensação da deficiência intelectual, nem sempre será potencializadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ela pode, em alguns casos, ser um obstáculo, conforme afirmou Beyer (2005, p. 92) ao dizer que “a forma como o grupo reagir à situação de deficiência poderá implicar o agravamento (pelo preconceito ou incompreensão) ou alívio (pela empatia ou compreensão) da situação individual”. Essa situação de preconceito e incompreensão que, infelizmente, faz parte da vida da maioria das pessoas com deficiência, muitas vezes, é mascarada na universidade, não se apresenta tão abertamente como em outros espaços da sociedade e, em alguns casos, conforme relato de 01PAP, assemelha-se a uma tentativa de proteção do sujeito com deficiência:

*Os estudantes, eles foram na primeira reunião, foram representando, eles se representaram. E a preocupação deles, que eles relatavam, é do restante da Universidade com (nome do estudante suprimido) e, uma segunda preocupação, do (nome do estudante suprimido) estar passando pelas, pelo Curso sem aprender. [...]. eu também fiz uma outra problematização para eles, que eu acho que esse é o trabalho do Núcleo de discutir a cultura da inclusão na Universidade como um todo, se também os estudantes, com essa fala, eles também não estão reproduzindo uma cultura de não acreditar que o (nome do estudante suprimido) possa aprender. [...]. Eu falei, **pode parecer uma proteção ao colega, mas pode também estar representando uma reprodução de uma não crença.** (01PAP).*

Essa situação também foi relatada em outra entrevista na mesma instituição. Os colegas, ao denunciarem a suposta falta de comprometimento dos professores com a aprendizagem do estudante em questão, denunciam, no fundo, o preconceito que professores tem sobre a capacidade de aprendizagem do estudante:

*PEDAGOGA: [...] Coordenador do Curso, ainda não teve um contato com ele, não deu aula para ele ainda, nos procurou, então foi uma procura, só que eu senti assim, tipo, eles procuraram por relatos de alunos, alunos levantaram situações, questões, várias, de todos os tipos, tanto com relação ao externo, aos outros alunos que não convivem com o (nome do estudante suprimido), estar tendo um estranhamento com ele, quanto com relações de sala de aula, nota né, querendo levantar a hipótese de talvez os professores não estarem compromissados com a aprendizagem dele, **simplesmente dando uma nota para não ter que enfrenta-lo novamente na disciplina.** (02PNA-coletiva).*

No decorrer desta seção, pudemos perceber que alguns dificultadores para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior podem ser abrandados com determinadas adequações: diminuição do número estudantes por turma, redução do número das disciplinas cursadas pelo estudante com deficiência intelectual e fragmentação das disciplinas em diferentes dias da semana, por exemplo. Outras situações, que se referem à forma como os colegas e os docentes veem os estudantes com deficiência intelectual, são subjetivas e, portanto, mais difíceis de serem solucionadas.

5.2.5 A negligência e a superproteção familiar

Vygotski (2012a, 2012b, 2012c) já chamava atenção para as consequências negativas que o ambiente poderia suscitar na pessoa com deficiência, especialmente, quando tematizou sobre as consequências sociais da deficiência e a compensação.

Para Vygotski (2012a), ainda na primeira fase dos seus estudos sobre defectologia, tanto a família que vê a pessoa com deficiência como algo negativo, um peso, quanto a família que exagera na superproteção e no carinho, são prejudiciais, sendo o segundo caso mais perverso, pois ele defendia que, “precisamente allí, esas dosis elevadas de atención y piedad constituyen una pesada carga para el niño y una valla que lo separa de los demás.”¹³⁶ (VYGOTSKI, 2012a, p. 73).

Particularmente sobre a compensação, na segunda fase de seus escritos sobre defectologia, Vigotski defendeu que o ambiente superprotegido não deixará que a criança sinta as consequências da sua deficiência, e essa criança não terá obstáculos a serem superados e, conseqüentemente, não será desafiada a compensar o seu “defeito”.

Nas entrevistas realizadas durante a fase de coleta de dados para esta Tese, em várias oportunidades, os entrevistados referiram-se à família. Os relatos ilustram as mais diversas situações. Um primeiro caso que chama atenção é a omissão da família, que não estabelece relação com a instituição mesmo quando solicitada, conforme pode ser verificado nos relatos abaixo:

*Uma coisa que eu acho interessante, e que já foi feito um esforço muito considerável pela Universidade, foi o envolvimento da família. **A família não, a família não participa, a família não, é omissa para determinadas coisas.** [...]. Tentaram, durante essas vindas do Núcleo da Reitoria aqui, com que conversassem com a família dela. [...]. Mas, sabe, **não tem aquele apoio.** (21PEDI).*

*[...] algumas vezes eu dei carona para ela, eu fiz questão de entrar na casa dela, **tentar falar com a mãe dela, nunca consegui.** PESQUISADORA: E a mãe não estava nesses momentos? 22PEDI: Não estava, e já se entrou, tentou entrar em contato com a irmã dela, ela tem uma irmã parece que é professora. PESQUISADORA: Mora com ela? 22PEDI: Mora, eu acho que mora com ela sim, com ela e com a mãe. E nós entramos, **tentamos entrar em contato com a irmã, a irmã nunca quis vir** [...]. (22PEDI).*

*[...] aqui na Universidade a gente até tentou entrar em contato com. Ela vive só com a mãe, que já é bem de idade, e uma irmã. [...] E aí ela, **mas a gente nunca conseguiu falar com a irmã dela.** No começo a gente queria manter esse contato para ver como era a realidade dela, conhecer um pouco, **mas a irmã nunca apareceu.** (02PAP).*

Essa situação, que retrata a falta de comprometimento familiar com a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito com deficiência na Educação Superior

¹³⁶ Tradução nossa: “precisamente ali, essas altas doses de atenção e misericórdia são um fardo pesado para a criança e uma cerca que o separa dos demais”.

contrapõe-se a outros casos em que se evidencia uma família superprotetora, muitas vezes invasiva, possivelmente por todo um histórico de exclusão, mas que acaba também sendo prejudicial ao estudante, pois, muitas vezes, a forma como a família estabelece a relação com a escola ou com a universidade reflete na relação do próprio sujeito com deficiência com a universidade e vice-versa.

No relato abaixo, a mãe do estudante chega à instituição fazendo menção aos direitos do filho na condição de pessoa com deficiência:

*[...] assim que a gente ficou sabendo, quando teve a matrícula, a gente viu a autodeclaração, a mãe dele também se conduziu até a Universidade e pediu apoio, ela já tinha, ele sempre foi aluno de inclusão, então, **ela já tinha todo um histórico dele na escola, dos direitos que esse aluno teria. Então, ela deixou bem claro que ele precisava de acompanhamento, e que ficaria de olho na atuação da Universidade.*** (03PNA).

Discursos como esse, que ressaltam apenas os direitos, podem, muitas vezes, surtir efeitos contrários aos esperados, pois têm o potencial de amedrontar os docentes que, por desconhecimento e/ou falta de orientação, podem não dedicar a atenção merecida ao estudante por medo de uma possível demanda judicial. No caso relatado, conforme exposto na seção anterior, aconteceu que os colegas denunciaram que o estudante estava sendo aprovado em todas as disciplinas, mas que essas aprovações não estavam sendo acompanhadas de aprendizagem. Ainda que não exista a comprovação empírica para essa hipótese, é possível inferir que o comportamento da mãe, especialmente as menções aos direitos do filho, pode ter estimulado os docentes a aprová-lo mesmo sem o devido aproveitamento, sem a costumeira exigência e cobrança.

Foram/são diferentes os casos que indicam situações de proteção ou superproteção em razão da deficiência, abaixo mais um exemplo:

*Porque a (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido) não é por ser Down, mas **as vezes o pai assim, mimava muito**, a mãe é que colocava ela assim mais no trilho, a mãe falava assim mais firme com ela, mas **o pai dela sempre tentava amenizar, pelo fato dela ser a caçulinha, a menininha da família e tal, então ele sempre amenizava um pouco a situação.** Mas são pais muito presentes, e isso foi um fator também determinante, porque a hora que a gente precisasse dos dois aqui, alguma situação inusitada que a gente precisasse conversar com eles, eles sempre estiveram presentes, reunião de colegiado eles também já participaram conosco [...].* (01PNA).

Nesse relato, a professora e coordenadora do Núcleo, ao mesmo tempo que denuncia o comportamento superprotetor do pai, faz referência a atitude da mãe que, nessa situação, estabelecia os limites e colava a estudante com deficiência intelectual “nos trilhos”. Ainda que o posicionamento do pai seja de proteção, para a entrevistada, no contexto geral, a família era muito participativa e isso era/é considerado “determinante” para a permanência e a aprendizagem da estudante na Universidade.

Uma situação diferente, descrita em mais de uma situação, aconteceu quando as famílias foram aconselhadas sobre a possibilidade/necessidade de redução do número de disciplinas cursadas pelo estudante com deficiência. Nesses casos, não houve uma aceitação imediata em razão da organização familiar e da necessidade que as famílias, especialmente as mães, possuem de ter um lugar onde deixar seus filhos enquanto trabalham fora de casa. Assim, o que ponderou não foi a necessidade do sujeito com deficiência intelectual, mas a demanda familiar, perfeitamente compreensível, de ter um local para deixar seus filhos enquanto trabalham. Vejamos:

*Num primeiro momento a mãe não aceitou, assim, “Ah! Porque é muito difícil, eu tenho que deixar ela aqui, eu tenho que trabalhar, depois eu tenho que voltar, ela não pode ir para casa...” porque eles não deixam. Ela mora muito próximo aqui, mora aqui no (nome do bairro suprimido), cinco minutos ela está em casa, mas a **mãe não tem coragem de deixar ela pegar um ônibus**. Então a mãe vem buscar e deixar de carro ela. Então, num primeiro momento eles fizeram isso, mas como eles viram que estava ficando muito difícil, ela começou a ficar reprovada, aí eles deram uma recuada, porque a gente chamou e disse “olha, ou um ou outro”, então nesse primeiro momento, deixa ela fazer os estágios, o TCC deixa lá para o final. [...] (01PNA).*

*PEDAGOGA: E ela não, ela não queria aceitar muito isso, ele, e quando ela (a mãe) chegou a gente meio que abordou esse assunto né, e **ela relatou que ela acha que ele tem que ficar na Universidade, porque o que ele vai fazer em casa, ter esse tempo ocioso em casa, para ele é pior, quem vai cuidar dele?** (02PNA-coletiva).*

Essas circunstâncias contextualizam a situação de diversas famílias que, na falta de um local para deixar seus filhos enquanto realizam outras atividades, optam por deixá-los na escola ou universidade, mesmo que não seja o melhor para eles em termos de aprendizagem e aproveitamento acadêmico.

Estudos de Mendes e Bastos (2016) demonstraram a importância da família para a aprendizagem e a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior, inclusive assumindo papéis que seriam de responsabilidade das IES. Nesse sentido, é importante que as universidades, através de seus Núcleos de

Acessibilidade, consigam aproximar os extremos, a negligência e a superproteção, buscando parceria com as famílias mais distantes e/ou negligentes e limitando a influência, também negativa, das famílias que tendem a uma superproteção.

5.3 POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Do mesmo modo que, no processo de análise das entrevistas realizadas com os colaboradores desta pesquisa de Doutorado, identifiquei aspectos que representam obstáculos, destacaram-se excertos que contemplam as possibilidades da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior. Nesta seção, apresentarei essas possibilidades que se encontram divididas em: “Os processos compensatórios do estudante com deficiência intelectual”, “A coletividade como fator de aprendizagem e desenvolvimento”, “A mediação e a adoção de outras estratégias pedagógicas”.

5.3.1 Os processos compensatórios do estudante com deficiência intelectual

Assim como os docentes indicaram que certas características de alguns estudantes com deficiência intelectual atuam como dificultadores do processo de aprendizagem, eles também elegeram características que consideram positivas e facilitadoras da aprendizagem.

Um aspecto positivo, destacado por alguns docentes é a limitação no funcionamento intelectual ser considerado por eles como leve. Embora não se trate de um processo compensatório, o funcionamento intelectual é importante para que a compensação aconteça.

Vigotski afirmou isso quando defendeu que, ainda que a compensação no sujeito com deficiência intelectual se dê principalmente através da socialização, na qual encontra materiais para desenvolver suas funções internas que originam o processo compensatório,

la riqueza o la pobreza de la reserva interior del niño, diríamos **el grado del retraso mental**, es el momento esencial y primario que determina hasta qué punto es capaz de valerse de este material. Y también se sobreentiende que el destino del débil mental y del idiota se distinguen esencialmente a raíz de

que su reserva interior es profundamente diferente.¹³⁷ (VYGOTSKI, 2012h, p. 137, grifo nosso).

Dessa maneira, a partir de Vigotski, entendo que o fato do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior não ter um comprometimento cognitivo tão acentuado é algo positivo, já que os processos compensatórios, embora sociais, dependem desse grau de comprometimento, conforme podemos perceber no excerto:

*[...] era um menino de 20 anos de idade, cheio de perspectivas, sonhos, muito carinhoso e **tinha um déficit cognitivo muito pequeno, aparentemente era sugestivo de algo muito leve**. Ele tinha Paralisia Cerebral, então tinha uma dificuldade de locomoção bem acentuada, mas cognitivamente, ele caminhava bem. [...]. Ele me instigou a pensar em adaptar algumas questões sim e, **insisto, como o comprometimento dele era leve, não tinham tantas adaptações [...]. Mas insisto, no caso do (nome do estudante suprimido), eu não imagino isso em todos os alunos.** (04PEDI).*

A professora 04PEDI, que se destaca como uma profissional que se mobiliza na busca de estratégias de ensino diferenciadas para mediar a aprendizagem de seus estudantes, conforme será apresentado na seção “A mediação e a adoção de outras estratégias pedagógicas”, enfatizou, mais de uma vez, durante seu relato, essa questão do comprometimento intelectual leve, manifestando também que:

*Ele eu acredito, vai se formar, vai dar certo, vai estar tudo bem, com todas as limitações dele, mas vai dar certo. E, por sinal, se o (nome do estudante suprimido) for trabalhar em escola de fundamental, do sexto ano, dependendo do trabalho de assessoramento, ele vai conseguir trabalhar normalmente. Agora, nem todos os... a **Universidade não é um lugar para todos**. Eu não acredito nisso. Eu acredito que a Universidade é um lugar para aqueles que estão aqui para se formarem junto com a Universidade, mas **deveria ter um espaço dedicado àqueles que não, não...** (04PEDI).*

Ao mencionar que “deveria ter um espaço dedicado àqueles que não”, essa docente traz à tona um tema muito importante para a Educação Especial e que, em tempos de discursos inclusivos e demonização de classes e escolas especiais, não tem sido abordado com a atenção que merece nas pesquisas acadêmicas. Todavia, já está passando da hora de reavaliarmos a Educação Especial na perspectiva da

¹³⁷ Tradução nossa: “Entende-se que a riqueza ou a pobreza da reserva interior da criança, ou seja, o grau de deficiência intelectual, é o momento essencial e primário que determina em que medida é capaz de usar esse material. E também se entende que o destino do débil mental e do idiota é distinto pois a sua reserva interior é profundamente diferente.”.

Educação Inclusiva atual, que indica a escola comum e, conseqüentemente, a Universidade, como único e melhor lugar para todos, sem considerar que nem todos poderão se beneficiar desse espaço, pois possuem características que lhes são próprias, e que terão limitações nos seus processos de aprendizagem, ainda que os professores adaptem todas as suas metodologias e o meio social seja favorável. Acontece que, atualmente, os jovens e os adultos com deficiência intelectual e seus familiares se deparam com suas opções de escolarização ou ocupação reduzidas após a conclusão/certificação do Ensino Fundamental e Médio, e ingressar em cursos técnicos e superiores, em muitos casos, não é apenas mais uma alternativa, mas a única opção.

Contudo, é importante frisar que o exemplo relatado pela professora 04PEDI não faz parte da maioria dos casos descritos pelos docentes entrevistados, que, de modo geral, trabalharam com estudantes com limitações do funcionamento intelectual mais acentuadas, que dificultam os processos compensatórios.

Além dessa questão, os docentes destacaram algumas características pessoais dos estudantes que consideram positivas, a assiduidade (01PEDI, 02PEDI, 04PEDI, 06PEDI, 11PEDI, 13PEDI, 15PEDI, 17PEDI, 19PEDI) e o fácil trato:

[...] **ela não falta aula**, ela está sempre atenta, ela até pergunta em particular pro professor a dificuldade dela, né? (01PEDI).

Sempre chegava no horário e sempre saía né, ao final da aula. Durante a prova, ele requeria mais tempo, ele ia até o último minuto mesmo. (11PEDI).

[...] **ele é assíduo, ele é um aluno assíduo, ele é pontual**, certo, ele chegava, então, o compromisso com a disciplina eu via que ele tinha, ele cumpria as atividades a tempo, entendeu... [...] **E os trabalhos todos ele entregava no tempo, então, ele tem compromisso**, a gente entende que ele quer sim se formar, ele quer sim estudar, mas a questão é a deficiência intelectual, ele não consegue acompanhar a dinâmica do Curso, porque é um Curso difícil. (13PEDI).

[...] **talvez tenha sido um dos que tenha faltado uma vez, se faltou**, por alguma razão que precisou viajar, faz parte da igreja, alguma coisa. (15PEDI).

Mas ela é uma pessoa assim, **ela tem muito compromisso com o horário**, se a aula começa a uma e meia a uma hora ela já está aí, e ela sabe os dias certinhos. (19PEDI).

[...] é uma figura assim muito amorosa, muito tranquila, muito extrovertida. (07PEDI).

As que ajudam é porque ela chega a **interagir com a turma inteira**, assim, ela vai na Coordenação. (01PEDI).

[...] ele é uma pessoa também fácil de lidar, o fato dele ser uma pessoa, e aí é a pessoa dele que ajuda também a ter esse relacionamento. (15PEDI).

Ele é comunicativo, bastante comunicativo, não tem vergonha. (16PEDI).

*[...] eu acho que o que eu observava nele era atenção, o interesse em aprender aqui, ele chegava e prestava atenção nas aulas, participava das aulas, **mantinha frequência, frequentava a disciplina, fazia as provas...** (17PEDI).*

O fato de estar sempre presente, de não chegar atrasado na aula, representa um comprometimento e respeito com o professor e demais colegas que está cada vez mais raro, talvez, por isso, tenha sido enfatizado por tantos docentes, algo que deveria ser comum passou a ser considerado uma qualidade dos estudantes da Educação Superior, infelizmente. Já a questão de ser uma pessoa de fácil trato, que se relaciona bem, é importante porque favorece o relacionamento não apenas com o docente, mas com a turma, tema que será abordado na próxima seção.

Outra situação relatada pelos docentes é o envolvimento e o comprometimento do estudante, demonstrando através do interesse e dos questionamentos em sala de aula e na procura pelo professor nos momentos extraclasse, em seu gabinete de trabalho.

[...] ela ficava atenta, ela ficava ali olhando, eu não sei o que que acontecia dentro dela né, mas ali ela ficava olhando para você, [inaudível] e tal [...]. (08PEDI).

*[...] ele até **demonstra uma certa concentração, ele fica quieto, fica prestando atenção**, entendeu? (13PEDI).*

A (nome da estudante suprimido) **conversa, fala, pergunta**, mesmo que você explique um assunto e, **se ela não entendeu, ela pergunta.** (09PEDI).

[...] ele se mostra mais interessado, aparecem mais dúvidas, então, talvez, por conta da situação dele em si, ele questiona mais após a aula, procura professor na sala do professor, vai lá tirar as dúvidas, tem uma grande interação, muito além dos demais alunos. [...] até o outro professor elogiou exatamente essa capacidade dele de buscar, mostrar interesse em tirar as dúvidas. (11PEDI).

*Ele, ele se mostrava muito interessado e ele perguntava muito, e mesmo assim não né, você vendo que o aluno ele tinha dificuldade, gaguejava, tal, mais ele, ele, ele é um cara proativo, ele não se intimidava da situação dele, inclusive assim, quando ele fazia uma pergunta, pela dificuldade de articulação das palavras demorava muito né. [...] eu reservo né, um horário num local para a gente tirar dúvidas, etc. e **pasme, dessa turma o único aluno que me procurou, e não só foi uma nem duas vezes, foi ele.** Então ele “professor, você vai estar na sala lá tal hora?”, eu “vou”. Chegava aqui, às vezes eu fui com ele para o Sindicato (sigla suprimida), a gente ficou lá, eu*

*fiquei resolvendo. Aí, assim, eu tive um tratamento com ele, não para a questão dele em si, mas sim porque ele me aproveitou. Taqui “o professor dá esse horário, eu vou lá procurar”. Então, teve uma vez, que eu passei mais de duas horas com ele [...] **ele é um cara que estudava, corria atrás**, e você teve, assim, por conta da iniciativa dele, nós tivemos alguns encontros, não foi um, foram três ou quatro encontros, principalmente semana de prova é que ele procurava sempre, entendeu. Então, de certa forma, analisando o resultado, eu acho que ajudou muito. (12PEDI).*

*[...] o processo de aprendizagem em si eu só pude identificar mais a partir da primeira avaliação, foi quando eu percebi que ele de fato não correspondia tanto quanto a média né dos outros alunos, e é... **notava que ele vinha muito aqui, então ele tentava de certa forma compensar isso me questionando e eu gostava muito disso**. [...] e a medida em que ele ia perguntando eu notava que ele tinha, que ele, que estava no caminho certo, estava fazendo perguntas coerentes e aí eu tentava ajudar. Então eu acho assim, particularmente, que **ele tinha um processo mais lento, mas não quer dizer que ele era incapaz** [...]. (14PEDI).*

*[...] **ele faz, é impressionante, ele vai atrás e ele vai fazer, ele vai fazer...** com erros, com algum equívoco, mas ele não é de ficar aguardando que alguém diga para ele que, não. Ele tem uma iniciativa e isso é um aspecto positivo. [...] outro aspecto que o caso do (nome do estudante suprimido) me chamou atenção é o fato dele não se sentir fora, ele não tá fora, ele não é... não tá... ele não precisa de “muleta”, no sentido da palavra, nem precisa de “muleta”, nem de “pena”, nem de nenhum tratamento não, ele quer as coisas que todos querem, normalmente, do jeito dele, **mas reconhece que e é diferente**. Isso é bom também. (15PEDI).*

*[...] eu me lembro que na turma dele eu dava, eu botava umas questões no quadro e perguntava quem queria vir. [...] eu coloco as questões e sugiro quem quer ser um voluntário para ir fazer no quarto né, **e ele queria ir, sempre queria participar**. (16PEDI).*

*[...] **ele era dos poucos alunos que perguntava**, era dos poucos alunos que não tinha nenhum tipo de pudor em pedir explicação de alguma coisa, **era o único aluno que pegava um tema que a gente estava discutindo, estava discutindo teoria do valor, teoria do valor trabalho, que preparava um resumo escrito e trazia para mim e pedia que eu avaliasse aquilo que ele tinha feito para ver se ele estava acompanhando e entendendo o assunto né**. Naturalmente, isso impacta considerando que hoje a gente tem uma apatia, uma passividade por parte dos estudantes, então isso me pareceu um aspecto muito bom. (17PEDI).*

A partir da descrição dos professores 11PEDI, 12PEDI, 14PEDI, 15PEDI, 16PEDI e 17PEDI, que destacam a proatividade do estudante com deficiência intelectual, no caso o mesmo estudante, é possível perceber a característica principal do conceito de compensação, desenvolvido por Vigotski¹³⁸ já na primeira fase de seus

¹³⁸ Vigotski aborda a compensação nas três fases de seus estudos sobre defectologia, conforme pode ser verificado no capítulo quatro desta Tese.

estudos sobre defectologia, quando enfatizava que através da educação poderia ser realizada a compensação social das deficiências.

Para que os processos compensatórios aconteçam, Vygotski (2012h) destaca, na terceira fase de seus estudos, que diferente das outras deficiências em que a consciência da inferioridade é o elemento propulsor para a compensação, na deficiência intelectual, é a interação com o meio social e as dificuldades encontradas nesse meio que estimulam a reação e a compensação, afirmando que “en los niños com insuficiencias, la compensación sigue direcciones totalmente diferentes según cuál sea la situación que se ha creado, en qué medio se educa el niño, qué dificultades se le presentan a causa de esa insuficiencia¹³⁹” (VYGOTSKI, 2012h, p. 136). Nesse sentido, Vygotski (2012h) nos instiga a pensar o quanto um ambiente, familiar ou escolar, superprotegido, que não seja desafiador, pode ser perverso com as pessoas com deficiência intelectual, pois elas, mais do que as com outras deficiências, precisam ser desafiadas. No exemplo relatado pelos professores, é possível perceber que o estudante em questão já desenvolveu processos compensatórios a sua deficiência, adotando as estratégias de estudar mais, fazer atividades extras, questionar e procurar o professor sempre que tiver dúvidas, isso fica claro no depoimento da professora 17PEDI:

*[...] me parece muito ao que todos nós devemos fazer no aprendizado, só que **a necessidade dele o levava a exercitar isso muito mais do que os outros colegas.**[...] É, é como assim “**eu tenho uma dificuldade**” e ele buscava formas de **dirimi-la, diminui-la, atenuá-la**, não sei como é que isso funciona para ele né, e outra coisa também, é o tipo de estudante que costuma vir aqui no Departamento, encontrar com a gente no corredor, perguntar algo... (17PEDI).*

O estudante, nesse exemplo, a partir da consciência das suas dificuldades tentou encontrar formas de superá-las, compensá-las. O excerto “a necessidade dele o levava a exercitar isso” (17PEDI) traduz na prática o que Vigotski definiu por compensação na segunda fase de seus estudos sobre defectologia quando, baseado em Adler, entendia que era necessário a consciência da inferioridade para estimular o movimento de compensação. Entretanto, o próprio Vygotski (2012h), na terceira fase de seus estudos, afirma que essa tese nega às pessoas com deficiência intelectual a

¹³⁹ Tradução nossa: “Em crianças com insuficiências, a compensação segue direções totalmente diferentes dependendo da situação que foi criada, em que meio se educa a criança, que dificuldades lhe são apresentadas por causa dessa insuficiência.”

possibilidade dos processos compensatórios, pois elas são, geralmente, acrílicas em relação a si mesmas e possuem uma elevada autoestima, o que dificulta a tomada de consciência de suas dificuldades, embora afirme que “incluso en los niveles inferiores de desarrollo, los procesos de compensación están ligados al funcionamiento de la consciencia”¹⁴⁰. (VYGOTSKI, 2012h, p. 136).

Vygotski (2012h), então, aponta outros caminhos para que a compensação se efetive nos sujeitos com deficiência intelectual, afirmando que é a interação da criança com deficiência intelectual com o meio social e as dificuldades encontradas nesse meio que estimulam a reação compensatória. Vygotski (2012h, p. 132 e 133) passa a defender que é necessário identificarmos na pessoa com deficiência intelectual quais são as características que trabalham a nosso favor, “cuáles son los procesos, surgidos en el propio desarrollo del niño mentalmente retrasado, que llevan a la superación del retraso”¹⁴¹. A primeira tese de Vigotski para falar da possibilidade da compensação em pessoas com deficiência intelectual é a substituição e/ou simulação das funções psicológicas. Dizia o autor que, por exemplo, a memória natural poderia ser substituída por outras estratégias de pensamento, associações, combinações. Essa situação compensatória foi relatada pelos professores entrevistados, quando mencionam que alguns estudantes com deficiência intelectual se dedicavam mais que os demais estudantes, seja pela presença, seja pela participação em aula, seja pela realização de atividades extras:

[...] ele teve uma evolução na nota muito interessante, eu percebia que ele estudava, ele estudava, e lia, o que não é o hábito para a maioria dos estudantes. Eu não sei se eu estou enfatizando muito a performance dele, é porque em termos comparativos, em termos comparativos ele acabava se sobressaindo, no esforço, na atenção... (17PEDI).

No excerto acima, percebo que o esforço e a atenção demonstrados pelo estudante diferenciavam-no dos demais colegas. A atenção e a escrita, por exemplo, são funções psicológicas superiores utilizadas para substituir ou compensar defasagens em outra ou outras funções como, por exemplo, a memória.

¹⁴⁰ Tradução nossa: “inclusive nos níveis inferiores de desenvolvimento, os processos de compensação estão ligados ao funcionamento da consciência”.

¹⁴¹ Tradução nossa: “quais são os processos, surgidos no próprio desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, que levam a superação do atraso”.

A segunda tese de Vigotski, que favorece os processos compensatórios em pessoas com deficiência intelectual, é a da “colectividade como fator de desarrollo de las funciones psíquicas superiores¹⁴²” (VYGOTSKI, 2012h, p. 139). Sobre esse tema, que foi muito mencionado durante a realização das entrevistas justamente pela importância que tem, dediquei a próxima seção deste capítulo.

Cabe mencionar, mais uma vez, que Vigotski não referiu a importância da inclusão de estudantes com deficiência intelectual em escolas normais/regulares, como o fez com outras deficiências, ao contrário, defendia a reestruturação das escolas auxiliares/especiais, dizia ele “es cierto que los alumnos de la escuela auxiliar deben ser conducidos hacia los objetivos comunes por otros caminos y, en este sentido, se justifica la existencia de una escuela especial, en esto reside su especificidad” (VYGOTSKI, 2012h, p. 150). Por isso, a análise que faço leva em conta esse aspecto de seus estudos, a fim de evitar cair na tentação de tomar isoladamente algumas de suas falas para defender a atual proposta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em voga em nosso país.

Outra tese relatada por Vygotski (2012h, p. 141), que também foi perceptível na análise das entrevistas, é a de que “tiene enorme importancia el afecto, que estimula al niño a superar las dificultades”¹⁴³. No desenvolvimento desta Tese, foi possível perceber que os docentes valorizam bastante a questão da afetividade, inclusive, em alguns casos, é possível inferir que o objetivo pedagógico se reduz ao estabelecimento de uma relação afetiva entre professor e estudante. Embora Vigotski não desenvolva muito esse tema, o afeto é mencionado como um estímulo para superação das dificuldades, portanto, não se trata de um fim em si mesmo.

Dito isso, destaco que, em algumas das entrevistas, os docentes contaram que, em certos casos, ainda que o estudante manifeste características favoráveis ao movimento compensatório e que conseguisse se socializar com os colegas, o comprometimento intelectual era tão acentuado, e a compensação não acontecia ou era muito imperceptível, destacando-se aquilo que Vygotski (2012h) falou sobre a importância do grau de comprometimento intelectual para a compensação:

¹⁴² Tradução nossa: “coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores”.

¹⁴³ Tradução nossa: “tem enorme importância o afeto, que estimula a criança a superar as dificuldades”.

[...] eu achava tão, tão bonitinho que ela era muito, **ela é muito dedicada**, ela gosta de vir para a Universidade sabe, **ela gosta de estar aqui, ela se esforça, ela pedia as apresentações, ela imprimia todas as apresentações e trazia para mostrar para gente**. [...] aí eu entendi o que que era realmente o problema dela, **ela não absorvia o conteúdo**, porque às vezes, você lê um ou dois parágrafos né, pode ler 30 vezes, até que você consiga daí, tirar uma ou duas frases que resumem o conteúdo. Ela não consegue fazer isso. (20PEDI).

[...] **ela não consegue concatenar ideias**, a gente, por exemplo, tá dando aula e eu tô falando sobre o ciclo de Krebs aí ela levanta a mão, **ela é muito participativa na sala**, aí ela levanta a mão e solta “professora o suco é doce” [...] mas a gente percebe assim que **não existe lógica, não existe aprendizado nenhum**. [...] Ela é muito infantil sabe, **e ela é muito querida, ela é uma pessoa muito legal**, mas ao mesmo tempo ela também tem essas coisas “ah, a senhora faz aí uma coisa e eu lhe dou um presente”, “ah, o meu trabalho o fulaninho faz e eu pago”, “a senhora faz um polígrafo...”, ela quer muito trabalhinho, olha só, ela tá toda hora pedindo “a senhora não pode fazer um trabalhinho”. (22PEDI).

[...] **ela não compreende**. Assim, por exemplo, um texto, uma atividade, **ela lê, mas não consegue traduzir o entendimento, algum entendimento daquela leitura ou é muito restrito**. [...] ela é bem carinhosa, ela é supertranquila, ela podendo ajudar, ela vê um colega que não tem um lápis e uma caneta, ela oferece, sabe, então ela é assim, **ela é bem tranquila assim na convivência, e os alunos acabam que interagindo bastante com ela depois de um tempo**. [...] no meu ponto de vista, não tem nenhuma, **ela não consegue aprender**. Porque tu pode explicar, tu pode passar um vídeo, tu pode... e aí tu pergunta para ela e **não consegue formular uma resposta, um discurso coerente com aquilo tudo. Por escrito ela, às vezes, copia a pergunta embaixo ou copia, só faz cópia, ela não consegue compreender e formar um raciocínio sobre aquele conteúdo**. (02PAP).

Nos excertos acima, que se referem a uma estudante em específico, podemos perceber que, embora exista a presença e interação com os colegas, a compensação é muito pequena e a aprendizagem se encontra comprometida. Nesse caso, fica claro a influência do grau de comprometimento intelectual, pois, ainda que Vygotski (2012h) enfatize a importância do ambiente social para a compensação, ele afirma que ela dependerá também do grau comprometimento da pessoa com deficiência intelectual. Valendo-me dessa observação de Vigotski defendo que, mesmo que o meio social da universidade seja propício aos processos compensatórios dos sujeitos com deficiência intelectual, porque estimula, socializa, desafia, há sujeitos que não irão desenvolver aprendizagem acadêmica nesse espaço, pois seu comprometimento intelectual não possibilita que tirem proveito desse ambiente ao ponto de produzir a compensação de suas limitações, já que a distância entre sua zona de desenvolvimento proximal/imediato/imminente e a dos seus pares é tão grande que se torna praticamente

impossível a aprendizagem, pois “ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha” (VIGOTSKI, 2009c, p. 337), mas sobre isso aprofundarei a discussão na próxima parte desta Tese.

5.3.2 A coletividade como fator de aprendizagem e desenvolvimento

A importância dada à coletividade por Vigotski, talvez, seja o tema que mais cause interpretações equivocadas de sua teoria, especialmente, por parte daqueles que defendem o movimento da inclusão total. Porém, é necessário compreender que Vigotski não negava a influência das questões hereditárias e orgânicas, ainda que enfatizasse a importância da interação com o meio para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas.

Conforme referi na seção anterior, a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores é a segunda tese de Vigotski (2012h) sobre as características que favorecem a compensação nas pessoas com deficiência intelectual. Para ele, todas as funções psicológicas superiores desenvolvem-se primeiro no coletivo para, depois, serem internalizadas pelos sujeitos. É assim, por exemplo, com a fala, que inicialmente atua apenas como elemento de comunicação e só, posteriormente, passa a atuar como meio de elaboração de pensamento, ou seja, somente após compreender e utilizar a fala como meio de comunicação, a criança passa a utilizá-la como fala interna para organizar seu próprio pensamento.

Vigotski, na terceira e última fase de seus estudos sobre defectologia, defende que a coletividade, através da

[...] educación social del niño con retraso profundo es el único camino científicamente válido para su educación. A la vez, es el único que también resulta capaz de recrear las funciones faltantes allí donde no existen a causa de la insuficiencia biológica del niño. Solo la educación social puede superar la soledad de la idiocia y del retraso de grado profundo, conducir al niño con retraso profundo a través del proceso de formación del hombre, pues, según una notable expresión de L. Feuerbach, que puede ser tomada como epígrafe para la teoría sobre el desarrollo del niño normal, lo que es absolutamente imposible para uno, es posible para dos. Nosotros añadimos: lo que es imposible en el plano del desarrollo individual, se torna posible en el plano del desarrollo social.¹⁴⁴ (VYGOTSKI, 2012i, p. 246-247).

¹⁴⁴ Tradução nossa: “[...] educação social da criança com atraso profundo é o único caminho científicamente válido para a sua educação. Ao mesmo tempo, é o único que também é capaz de recriar as funções que faltam ali onde elas não existem por causa da insuficiência biológica da criança.

A defesa que Vigotski faz da educação e do desenvolvimento social corrobora o destaque dos profissionais entrevistado na pesquisa a respeito das influências positivas da família, dos monitores/tutores e dos demais colegas de classe para a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual na Educação Superior.

Para Vygotski (2012a, 2012b, 2012c), o primeiro ambiente social que influencia o desenvolvimento da pessoa com deficiência é o familiar. Embora Vygotski tenha se referido mais às consequências negativas do ambiente familiar, que já foram abordadas neste trabalho, uma primeira situação apontada como favorável ao processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual é a presença/participação da família na Universidade e a facilidade de contato com a mesma:

Conheci o pai dela e a mãe, umas conversas com eles, assim, normal, de se qualquer coisa eu podia, não, qualquer coisa, eu podia me comunicar, como tá indo, se tá precisando de alguma ajuda. (01PEDI).

Aí eu procurei a (nome da coordenadora do Núcleo suprimido), que é a Coordenadora aqui do Núcleo, e tivemos uma reunião com os pais e aconselhou que ela trancasse pelo menos duas disciplinas. [...]. Os pais dela são muito participativos, a gente vê eles toda hora aqui na Faculdade, eles vem buscar, vem trazer. (02PEDI).

E eu vejo que eles têm um entendimento e que buscam muito se informar sobre isso, o pai dela até falou de uma palestra que ele assistiu e, de que essas informações são importantes para que eles poderiam entender, poderiam ajudar. Eu vejo que eles, o entendimento de que ela tem limitações. A percepção que eu tive é que, eles entendem que não vai ser fácil ela entrar no mercado de trabalho. (02PEDI).

Mas são pais muito presentes, e isso foi um fator também determinante, porque a hora que a gente precisasse dos dois aqui, alguma situação inusitada que a gente precisasse conversar com eles, eles sempre estiveram presentes, reunião de colegiado eles também já participaram conosco, frisando a dificuldades que tiveram da (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido), toda a trajetória da (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido) até ela chegar aqui, que

Somente a educação social pode superar a solidão da idiotia e o atraso de grau profundo, conduzir a criança com atraso profundo no processo de formação do homem, pois segundo uma notável expressão de L. Feuerbach, que pode ser tomada como epígrafe para a teoria sobre o desenvolvimento da criança normal, o que é absolutamente impossível para um, é possível para dois. Acrescentamos: o que é impossível ao nível do desenvolvimento individual, torna-se possível ao nível do desenvolvimento social."

*não foi uma trajetória fácil, **então eles sempre estiveram presentes.** [...] ela teve um apoio muito grande da família, **a mãe adaptou materiais** [...]. (01PNA).*

Nos relatos acima, é possível perceber que, do mesmo modo que a ausência da família é considerada um fator negativo pelos professores, a participação da família, a presença na universidade e a facilidade de diálogo são fatores positivos e importantes. A questão da efetivação da matrícula em várias disciplinas, que em muitos casos é feita por um familiar, apareceu em mais de uma entrevista:

A gente falou para os pais para colocar poucas disciplinas. (01PNA).

*[...] no primeiro ou no segundo semestre que **ele tinha que fazer efetivamente a matrícula né, a mãe dele o auxilia nesse processo, e ela matriculou ele num número muito grande de disciplinas.** Os estudantes podem fazer isso, a gente não aconselha a nenhum estudante a fazer isso na verdade. O Curso tem uma grade sugerida, né, um limite de quatro ou cinco disciplinas por semestre, e a gente aconselha todos os estudantes que sigam essa grade, porque aí dá uma quantidade manejada de leituras, de trabalhos. Mas, o que aconteceu foi que, nos primeiros semestres, ele, se eu não me engano, no primeiro semestre, ele se matriculou em muitas disciplinas, e aí o pessoal que estava na Coordenação anteriormente, os professores dele, **entraram em contato com a família**, e fizeram uns arranjos, assim, pra, inclusive, dele tirar algumas disciplinas fora do prazo de trancamento mesmo pra que ficasse mais razoável. Aí, já este semestre, **houve um contato com a mãe dele no momento da matrícula e, então, ele se matriculou não num número de disciplinas menor, mas no número sugerido pela grade do Curso.** O número que a gente sugere pra todos os alunos. (10PEDI).*

Nesse contexto, podemos perceber que a família se torna uma parceira da universidade quando existe essa facilidade de diálogo, em que ambas percebem que possuem o mesmo objetivo, a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, ainda que, nem sempre, concordem em tudo. Nesse viés, foi possível observar que a família também possui um outro papel importante, o de cobrar a universidade no que se refere aos direitos do filho/familiar com deficiência intelectual. Essa situação também apareceu em um dos relatos:

A mãe foi enfática na última reunião, ou penúltima reunião, em dizer, em cobrar para as pessoas do Núcleo que estavam aqui, que não houve por parte da instituição esse apoio “onde estavam vocês, me desculpa, mas onde estavam vocês?”. A instituição é uma instituição pública, curso de educação, e ela é uma pessoa formada em (nome do curso suprimido), uma pessoa que tem um nível de instrução, que conhece e estudou, [...]. Então assim, nós temos muitas fragilidades... (01PAP).

No caso em questão, o Núcleo de Acessibilidade da universidade ainda não estava bem estruturado na época em que a mãe fez a reclamação relatada, sendo que, quando realizei as entrevistas, duas das quatro servidoras integrantes do Núcleo haviam entrado em exercício na instituição há menos de um mês. Esse exemplo ilustra que muitas universidades ainda estão se organizando para atender as demandas dos estudantes com deficiência, especialmente àquelas que não possuíam reservas de vagas antes da alteração da “Lei de Cotas”, no final do ano de 2016. Por outro lado, ainda que se faça necessário compreender essa situação das universidades, a participação e a cobrança da família, quando justa, é importante, pois, não permite que as universidades se acomodem.

Outro aspecto da coletividade muito destacado foi a forma como a turma do estudante com deficiência intelectual veem o acolhendo e integrando nas atividades. A interação com os colegas de classe e sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual foram constatadas nas quatro instituições visitadas e em diversos relatos:

É bonitinho também que ele falou assim “fiz essas questões com todo o carinho para vocês” e a sala também tem um olhar acolhedor para com ele, com as dificuldades. Então, é bem atenciosa a turma, ela é legal demais. Foi uma experiência bem interessante nisso. [...] É uma relação muito amigável, amistosa, mas eu sinto uma parcela da turma bem distante, outra parcela, por sinal esse monitor que é muito legal e na época não era monitor, sempre atento e tentando integrar todas as vezes. Mas teve umas épocas, que o pessoal que tinha mais proximidade com ele faltava, e como tem atividade toda aula e muitas vezes as atividades são coletivas, na verdade a maior parte das atividades são em trio, de três a cinco pessoas, mas eu prezo muito pelo trio, e eu falava “gente...” e o (nome do estudante suprimido) ficava sentadinho, esperando, até pelo problema do monitor e eu falava “gente, sente aqui com o (nome do estudante suprimido) e tal”, nisso... [...] Daí, deixa eu te falar, eu não via ele tomando iniciativa, eu via sempre sendo muito simpático. Eu vi uma aluna sendo o máximo, que ela chega “Oi! Boa tarde! E aí (nome do estudante suprimido)” e dava a mão para ele para apertar e todo mundo conversava com ele, mas ele não tomava iniciativa. Estou falando agora, mas é a primeira vez que penso sobre isso. (04PEDI).

Eu acho que é o contato com as outras, com os outros alunos, por exemplo, ah!!! outra estratégia também, foi assim, colocar dentro de grupos de alunos né que estavam naquele dia do trabalho e sempre orientando que não era para ninguém fazer por ela, que eles ajudassem ela a fazer, não precisava fazer, entregar nada pronto, então eu acho que esse contato ajudou. [...] Facilitou, eu acho que sim, se eu senti um pouco de avanço foi nesse sentido aí, de que ele ficou um pouco mais solta, ela era mais retraída, ela ficou um pouco mais solta. (08PEDI).

[...] *todo mundo se comunica com as duas, assim, tem muito afeto, não [inaudível] lá no Curso ninguém nunca vê, pelo menos nunca vi, qualquer tipo de, sabe, de comentário...* (09PEDI).

[...] *o que dá pra notar, não somente na sala de aula, mas pelos corredores, as conversas, né, com os colegas, um relacionamento normal, como se nada tivesse ali, né. Eles, os colegas tratam ele normalmente. [...] essa turma dele é uma turma antiga muito boa, então, **a turma sempre tá com ele, no sentido de conversar, esclarecer as coisas, certo, com paciência**, né, nunca, o que é normal na relação dele com os colegas.* (11PEDI).

*Me parece né, claro que sempre tem um ou outro fazendo uma piadinha, fazendo uma brincadeira, mas a minha percepção é que, no geral, a turma, não sei se é porque já tinha uma convivência grande com ele, porque essa disciplina que pegou comigo já foi no terceiro período, então ele já tinha um tipo de relacionamento e, **de certa forma, algumas pessoas interagem bem com ele, até buscavam ajudar.*** (12PEDI).

[...] *mas era interessante, pelo **menos o grupo que ele participava, eu percebia, entendeu, o acolhimento**, os colegas, assim, o cuidado que tinham com ele, o direcionamento maior “agora é sua vez, vamos lá”, preparavam os slides.* (13PEDI).

[...] *os colegas têm carinho com ele, tratam bem, as vezes protegem de mais, as vezes diferenciam com essa proteção, aí... [...].* (14PEDI).

[...] *ele deu a sorte de na turma dele ter um colega que é um menino generoso ao extremo, [...] ele era o pajem do (nome do estudante com deficiência intelectual suprimido), tudo que ele queria ele perguntava à (nome do estudante suprimido). Se ele tinha alguma dúvida ele perguntava à (nome do estudante suprimido).* (15PEDI).

*A turma, **ele teve sorte talvez, de cair numa turma em que as pessoas o acolheram**, não vou dizer 100%, porque eu posso falar só da minha disciplina, eu não sei como era a realidade em outras de... teóricas, para gravar, memorizar... eu posso falar pela minha. Mas assim, o que eu percebia na sala, era uma certa, é... as pessoas até achavam interessante que ele fosse.* (16PEDI).

Tem muitos colegas que puxam e apoiam ela, que vão fazer trabalhos com ela, tanto que tem algumas disciplinas que ela passou porque ela fez trabalhos junto com os colegas. (19PEDI).

[...] *eu resolvi criar uma situação seguinte: todos tinham que, até o terceiro encontro da disciplina, tinham que se escolher uma dupla para trabalhar o restante do semestre, então todos os dias de aula esses alunos chegavam na sala de aula e já se juntavam com colega. Por que? Porque se surgisse um assuntinho, um papinho, alguma coisa que fosse relacionado com o conteúdo ministrado em aula e que a conversa ela se restringisse a essa dupla, que isso não ficasse né, porque uma turma com cinquenta, sessenta alunos, se se forma um grupinho em cada canto da sala os que estão no meio não escutam. [...] E aí uma dupla, **a (nome da estudante suprimido) tinha ficado sozinha, e aí uma dupla convidou ela para participar, então eles eram um trio, e ela sentava sempre no meio.** É, e assim oh, pareceu ser uma boa alternativa, me pareceu. Nos primeiros encontros ela chegava, esses alunos eram muito*

*carinhosos com ela, eu acho que fizeram com que as aulas se tornassem né, buscavam “Ah, vamos fazer um exercício”, e eles a ajudavam ela fazer o exercício. **Realmente eu vejo que isso ajudou muito ela né, no sentido de compreender algumas coisas, mas, mas, na avaliação não, não tinha esse resultado. [...] Esses alunos, na minha proposta, daquela disciplina, eu fiquei muito feliz porque eles, literalmente, eles abraçavam ela, assim. [...] Até o final do semestre eles foram com ela, e eles abraçavam ela, e eles, ela sempre sentava no meio, e eu via muita dedicação deles com ela, de tentar realmente fazer ela entender né, mas, mas, eu sei que isso não acontece em todas as disciplinas.** (20PEDI).*

*[...] até apresentou trabalho com os colegas e tudo, então foi uma forma, assim, que eu **achei isso muito bacana dos colegas que incluíram ela na apresentação do trabalho, não sei se na execução do trabalho, no preparo, mas no dia da apresentação ela foi lá e leu as duas primeiras lâminas. Então foi bem bacana.** (21PEDI).*

*Mas **ela gosta muito de participar, os colegas dela sempre foram muito receptivos, eu acho que teve uma turma, a primeira turma foi um pouquinho arredia assim, mas as outras turmas, eu sempre faço seminários e tal e ela sempre participava.** [...] eles estão tranquilos assim, eles sabendo que ela tem essa dificuldade, **inclusive eles incluem ela nos trabalhos, aí eu vejo o que eles fazem a parte dela,** e na hora de apresentar um seminário eles dizem assim “agora tu lê isso aqui”. (22PEDI).*

*[...] então ela é assim, **ela é bem tranquila assim na convivência e os alunos acabam que interagindo bastante com ela depois de um tempo.** (02PAP).*

Nessas narrativas foi possível perceber a importância que a coletividade tem para a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, muitos professores propõem atividades em duplas e grupos buscando favorecer essas trocas. Uma das professoras ressaltou, inclusive, que a estudante com deficiência intelectual só conseguiu realizar estágio porque este foi desenvolvido em grupos:

*No estágio, se não tivesse tido... assim, eu acho que se não tivesse tido esse trabalho em grupo, **se não tivesse o estágio em grupo, eu vejo que ela não teria condições de dominar, de dominar a turma e de...** [...]. (02PEDI).*

Nesse caso, em específico, a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente de Vigotski, já abordado neste trabalho, seria interessante avaliar se a coletividade de fato produziu aprendizagens, mesmo que pequenas, ou se ela só colaborou para a aprovação da estudante na disciplina.

Além de todos os relatos dos profissionais que concederam entrevista para esta pesquisa, que tratam do acolhimento do estudante com deficiência intelectual por seus

colegas, ressaltando a importância disso para a permanência e para a aprendizagem, uma estratégia adotada nas quatro universidades visitadas é o apoio através de tutores e/ou monitores para os estudantes com deficiência intelectual¹⁴⁵:

[...] todos aqueles que entram com deficiência a gente chama no início do semestre e fala que a gente tem o edital da monitoria e se ele quer. Tem uns que não querem, por exemplo, quem é deficiente físico muitas vezes não querem, as vezes conseguem escrever e tal e não querem. Mas as vezes, tem aqueles que precisam e não querem, mas aí no outro semestre “aí eu não queria no primeiro semestre, vou querer agora”. (01PNA).

[...] mas é algo que tem surtido resultado, um bom resultado assim, ele precisa prestar atenção na aula e o bolsista faz as anotações para ele, para ele não estar dispersando, assim, não perdendo nada, então ele foca a atenção dele sem precisar fazer a cópia. (05PNA).

[...] a gente tem, o Núcleo do Campus tem bolsistas que são para ela, tanto que quando eu dei a disciplina eu dava a aula e já repassava à bolsista a minha aula né, todo o material, para que esse bolsista... (19PEDI).

[...] mas eu sei que ela tem acompanhamento, tem uma aluna, que é minha aluna também no (nome do outro Curso suprimido) que é a que está acompanhando ela. [...] eventualmente, esses alunos bolsistas que dão acompanhamento para ela, me procuram, me procuram para tirar dúvidas sobre o conteúdo que eles estão estudando, então ela já teve bons, são bons alunos. [...]. Então tem essa questão, então ela tem um acompanhamento específico, acho que pelo menos uma vez por semana ela recebe esse acompanhamento. (21PEDI).

Ela já teve bolsista exclusiva para ela, pra tentar fazer com que ela mexesse no computador, para que ela aprendesse qualquer coisa, mas a coisa também não foi adiante. (22PEDI).

Aí, nós criamos, ainda não tá, não saiu ainda, mas a pedido dos alunos e dos professores, então, a gente montou um programa de tutoria inclusiva, em que outros estudantes bolsistas vão poder fazer um trabalho junto ao um aluno com deficiência na universidade. Então, nesse caso, o nosso aluno, esse em questão, ele seria o primeiro a ser contemplado também com um estudante tutor inclusivo pra tá nas aulas e nas outras atividades. Porque, aí, era uma forma dele conversar primeiro com esse tutor dele, de repente, explicar o que ele tá pensando, colocar oralmente aquilo, pra ele não ficar a cada cinco minutos interrompendo na aula. (03PNA).

¹⁴⁵ O nome dado aos estudantes que acompanham os estudantes com deficiência intelectual é diferente nas instituições pesquisadas. Para fins de redação deste trabalho, utilizarei monitores e tutores, pois foram os termos que mais apareceram.

Em duas instituições os estudantes com deficiência intelectual possuem um acompanhamento de tutores e/ou monitores tanto em sala de aula quanto extraclasse. Nesses casos, o estudante com deficiência intelectual poderá ter um ou mais tutor e/ou monitor extraclasse, que estuda os conteúdos das disciplinas, dependendo do número de disciplinas e da carga horária que está cursando no semestre:

*[...] dos monitores, de preferência a gente pega aqueles alunos que tem uma boa média, um bom coeficiente de rendimento, que já tenham participado de algum curso aqui com a gente ou em outras situações do Estado também, que a gente tem várias entidades de fazem também esse tipo de trabalho e que tenha interesse. **Recebe uma bolsa de 500 reais e eles tem que ficar na sala de aula, e de preferência da sala que pertence o aluno.** [...]. Às vezes a gente até pede para que o aluno com deficiência indique aquele aluno “qual é o que você se sente melhor?” [...] a monitoria são vinte horas semanais, porque é de segunda à sexta-feira. A tutoria é oito horas semanais. **A tutoria é onde o aluno, ele vai ver qual é a dificuldade do aluno, que ele está tendo aquela disciplina, então ele vai montar uma aula para poder estar ajudando aquele aluno.** E a tutoria ela só é destinada à alunos com deficiência intelectual. Eles não são para todos. Tanto que nós temos oito tutores. E a tutoria, independentemente da quantidade de alunos, ele vai ficar, por exemplo se tem um tutor, então esse um tutor, ele pode dar aula até para cinco alunos, dependendo do caso. Mas como a gente tem poucos alunos com deficiência intelectual, geralmente tem ficado um ou no máximo dois alunos. (01PNA).*

[...] ele acompanha as atividades fora, e a monitora que acompanha durante a aula. (02PEDI).

Nessa instituição, através dos relatos da professora e coordenadora do Núcleo, 01PNA, e da professora, 02PEDI, o monitor é o estudante que faz o acompanhamento em sala de aula, geralmente, um colega da própria turma, já o tutor é um estudante que já cursou a disciplina, e que vai estudar com o estudante com deficiência intelectual num horário pré-estabelecido.

Já numa segunda instituição, nomeia-se bolsista o estudante que fica em sala de aula, no caso relatado, realizando a cópia do conteúdo exposto pelo professor, e monitor é um colega de curso que faz o “Apoio Pedagógico”, estudando os conteúdos curriculares:

E a gente tem um programa que é o “Apoio à Inclusão”, são os bolsistas que auxiliam os alunos em sala de aula, tanto para deslocamento, quanto para servir de copista, e nesse trabalho que a gente desenvolve com esses bolsistas a gente sempre faz uma capacitação com eles, sobre as deficiências, sobre como auxiliar. E os alunos que são assistidos eles falam muito de quão importante é, se não tivessem os bolsistas provavelmente eles não estariam frequentando a Universidade. [...] É que a gente tem

dois tipos de bolsa: “Apoio à Inclusão” e “Apoio Pedagógico”. [...] Só que esse programa do “Apoio Pedagógico” ele não é vinculado ao (nome do setor suprimido), as TAEs, as Técnicas em Assuntos Educacionais que coordenam o programa e ele não é voltado na sua essência para a inclusão, ele é voltado como apoio pedagógico geral, assim, de todos os contempláveis então pela assistência. (04PNA).

[...] o professor (nome do professor suprimido), que ele estava querendo, na verdade, um bolsista que fosse da área, o bolsista que fica na sala de aula com (nome do estudante com deficiência intelectual suprimido) para cópia, fosse também do Curso de (nome do Curso suprimido), está entendendo? Mas assim, não foi uma disciplina que (nome do estudante com deficiência intelectual suprimido) teve dificuldade e, talvez, a compreensão do professor fosse que aquele aluno estava ali para ser monitor de (nome do estudante com deficiência intelectual suprimido), **mas na verdade, naquele momento, aquele bolsista ali, ele está como copista apenas**, então não precisa ser do Curso de (nome do Curso suprimido). Precisa ser do Curso de (nome do Curso suprimido) quem vai ser monitor de (nome do estudante com deficiência intelectual suprimido), aí sim, **o Apoio Pedagógico, aí tem que ser um aluno que tenha passado pela disciplina, tenha ido bem na disciplina e esteja seguro para dar aquele apoio**. (05PNA).

Nessas duas instituições, os valores pagos aos bolsistas variam de 400 a 500 reais. Considerando que cada estudante com deficiência intelectual é acompanhado por dois ou mais tutores e/ou monitores, e que cada estudante com deficiência também pode concorrer a uma bolsa de 400 reais, essas instituições realizam um investimento financeiro bem significativo. A coordenadora de um dos Núcleos justifica a importância do auxílio através de bolsa ao estudante com deficiência:

[...] como o (sigla do Núcleo suprimida), não disponibiliza de todos equipamentos, computador, gravador, reglete, bengala, para os alunos que venham necessitar de equipamentos, então eles recebem esse auxílio, é uma espécie de auxílio, para eles comprarem equipamentos didático-pedagógicos para eles. E o bom é que eles ficam com esse material, então eles ficam... (01PNA).

Para Vigotski, como já mencionado nesta Tese, o trabalho em colaboração é uma possibilidade para a compensação da deficiência intelectual, pois em colaboração a criança poderia sair da sua zona de desenvolvimento real/atual e atingir o a zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente. Na defesa dessa ideia:

o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda

a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2009c, p. 331).

Embora façam ressalvas quanto a capacitação desses tutores e/ou monitores, os profissionais entrevistados reconhecem a importância dessa coletividade, especialmente, do auxílio dos monitores tutores para o processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual:

*O estágio aqui na (sigla da Universidade suprimida) ele é desenvolvido em grupos, então ela estava dentro de um grupo de oito alunos. **Dentre estes oito alunos estava o monitor e o tutor dela. Eles estavam dando todo o suporte para ela. Então, ministrar aula mesmo, ela só ministrou uma aula, porque a gente está com uma dificuldade aqui, do estágio, mas o estágio é o que eu vejo que afeta mais, porque teve uma greve, antes de eu entrar aqui na Faculdade, antes de entrar aqui na (sigla da Universidade suprimida) ainda, e quebrou o nosso semestre.** (02PEDI).*

*É, os monitores, os tutores, grifaram... nesse primeiro momento da apresentação dela acho que foi só escrito mesmo, mas a apresentação na escola, que é onde ela tinha que dar aula, e a professora tinha que observar ela se saiu bem, **porque eles fizeram material concreto, eles adaptaram uma aula lá e aí ela conseguiu, com os meninos incentivando, ajudando e pedindo com ela, dando os seus comandos. E aí ela conseguiu. E aí parte escrita, eles foram conversando com ela, ajudando a concretizar realmente o material para pode entregar à professora.** (01PNA).*

A preocupação que alguns docentes mencionam sobre a falta de capacitação dos monitores/tutores pode estar associada a uma dificuldade ou desconhecimento acerca da função e das atribuições dos tutores e/ou monitores. Foi possível perceber que a função dos tutores e/ou monitores não está clara, tanto por parte dos docentes quanto dos tutores e/ou monitores e, também, por parte dos próprios estudantes assistidos:

*Percebi que **ela ficava muito baseada também, na monitora da disciplina [...].** Eu perguntei “como que a (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido) chegou até o sexto período?”, porque parece que ela só reprovou em duas ou três disciplinas, e eles me responderam “**professora, o monitor e o tutor faziam tudo para ela**”. (02PEDI).*

Eu penso que é positivo.** Acho que é muito importante ela sentir que tem alguém que possa auxiliá-la naquele conteúdo que ela está vendo naquele momento, que a pessoa está estudando junto com ela, portanto sabe exatamente o propósito da atividade, não é, por exemplo, uma pessoa externa. [...]. São da turma. Fazem a mesma disciplina. **Eu acho que isso é um ponto positivo. Agora, o que eu acho negativo, nesse primeiro momento, é o fato de ter gerado dependência, que é

exatamente o que não queremos. Queremos que ela seja independente. [...] Eu acho que ela é muito ligada à monitora. [...]. E até que ponto isso poderia ser positivo eu não sei, eu acho que está gerando uma certa dependência. (03PEDI).

Mas eu não queria... os caras tinham que ser muito bem avaliados. Para o monitor não fazer papel de babá. Não acho isso certo. [...] . Ou ainda, para poupar trabalho “a, você tem um trabalho? Me dá aí que eu faço para você”. (04PEDI).

[...] mas às vezes esse trabalho fica um pouco distorcido, porque o tutor ele quer fazer o trabalho pelo aluno, ele não quer ajudar o aluno a construir. [...] Então, eu acredito que o papel do monitor é muito importante, porque para o professor dar conta dessa diversidade ali é muito difícil, então o monitor é o apoio do professor também, é apoio, é a ponte né, entre os dois ali, mas o monitor tem que saber qual é o papel dele de verdade, eu acho que para isso é preciso ter um treinamento, uma capacitação, alguma coisa voltada exclusivamente para isso, que se não ele acaba sendo um “faz para mim” e não um, né. (08PEDI).

[...] por exemplo eu tenho uma atividade agora, que eles vão entregar até a próxima prova, que vai ser dia 28, é uma tabela de custos de produção, quase no fim da disciplina, estou discutindo custo de produção com eles e aí essa aluna vem fazendo com ela, mas possivelmente, porque o que eu já conversei com outros bolsistas, que ela vai dizendo “faz aí, vai fazendo”, ela vai dizendo para o bolsista ir fazendo, ela aproveita esse ambiente para se beneficiar. (21PEDI).

Se não tiver não caminha. Eu acho necessário, eu acho que se não for com ajuda, mas é difícil oh, pensa o seguinte, tem o monitor, tem o professor, tem o estudante, o estudante precisa de estar conectado com esses dois, mas o professor não tem qualificação, o estudante também não tem, a gente está aprendendo na, como dizem aqui no (nome do estado suprimido) “na marra”, “na tora”, como dizem no popular. (09PEDI).

No relato abaixo, é possível perceber que a professora entende que o monitor deveria atuar quase como um profissional da Educação Especial, orientando, no caso em questão, o processo avaliativo do estudante com deficiência intelectual:

[...] mas eu sentia isso talvez nos monitores que estavam acompanhando as meninas, eu sentia a falta de uma maneira um pouco mais presente, eu acho que ficava muito solto ainda, esperando de mim, porque assim, eu tinha a turma e aí tava acontecendo as coisas assim, por exemplo, que o monitor viesse e falasse assim “então professora, a gente precisa falar sobre a avaliação”, “ah, é verdade”, porque eu tô pensando em mil coisas né, então eu sinto, eu sentia falta um pouco mais de sintonia talvez. (05PEDI).

No mesmo viés, no relato de outros profissionais, podemos perceber que existe uma compreensão de que os tutores e/ou monitores são responsáveis pelo processo

de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, devendo assumir algumas atribuições do professor da disciplina:

*[...] na primeira disciplina, de fato vinha sempre é como se fosse um bolsista né, acompanhando. Mas, o que eu percebia é que ele estava ali só acompanhando e não via muito ajuda não, tanto que às vezes que ele não conseguia entender da dinâmica das atividades que eu passava, aí quando ele questionava, eu explicava e ele não entendia e **a pessoa que estava ao lado dele, acompanhando, pouquíssimas vezes, a pessoa vinha e explicava para ele, como de fato seria.** (13PEDI).*

*[...] a universidade, ela tem uma unidade para cuidar nisso né, **tem uma pessoa destacada, antes mesmo dele começar o Curso, para acompanhá-lo, mas não acho que seja efetivo isso, não acho que seja, que dê resultado...** [...]. **Porque a pessoa não é suficientemente preparada,** primeiro que ele não me disse nada sobre o (nome do estudante com deficiência intelectual suprimido) [...]. Ele não me falou nada sobre (nome do estudante com deficiência intelectual suprimido), eu que fui procurá-lo. (14PEDI).*

*Recentemente, semestre passado, um dos bolsistas que acompanhava (nome do estudante com deficiência intelectual) não era do mesmo Curso que (nome do estudante com deficiência intelectual), era do Curso de Medicina Veterinária, só que ele estava lá só para anotar o material da aula enquanto (nome do estudante com deficiência intelectual) devia prestar atenção, e aí o professor veio me questionando **“não, como é que coloca um bolsista que não é da área?”** aí **“porque aí ele não vai entender para explicar para** (nome do estudante com deficiência intelectual)”. Aí eu fiquei assim, quase que eu digo **“não professor, ele não vai explicar, ele não é o professor”,** aí eu **“não professor, ele foi colocado lá para escrever”,** “não, mas é bom que seja da área senão ele não entende”, eu falei “tá, tá certo professor”. Mas não tem, porque tipo, **quem vai ensinar é o professor, quem está ali para ensinar é o professor, não é o bolsista acompanhante, ele é um apoio ali naquele momento.** (04PNA).*

Ainda, em outras situações, foi possível perceber que a presença em sala de aula dos tutores e/ou monitores limitava ou prejudicava a comunicação dos docentes com o estudante com deficiência intelectual, pois, ao invés de se dirigirem ao estudante, os professores falavam com o tutor e/ou monitor que estava acompanhando esse sujeito, como forma de delegar as funções docentes:

*[...] **perguntei ao rapaz que estava acompanhando ele como proceder com ele,** mas antes mesmo já estava lidando com ele de maneira como lidava com outros. (14PEDI).*

*[...] o colega que acompanhava anotava, **eu dizia “olha, diga para ele que é para fazer leitura desse material aqui, até aqui”**, mas, no outro dia, às vezes, era na segunda e quarta-feira, na quarta-feira e **“professor, qual foi mesmo o texto que você passou?”**, ele perdia a informação. (15PEDI).*

Com base nesses diferentes relatos, foi possível perceber que, para o estudante com deficiência intelectual, é importante o acompanhamento de um tutor/monitor, justamente pelo destaque que Vigotski dá a coletividade como fator de aprendizagem e desenvolvimento, e a possibilidade de que, na coletividade, eles aprendam por imitação. Entretanto, existem algumas situações que precisam ser ponderadas.

Inicialmente, deve ser avaliada a real necessidade do tutor/monitor que acompanha o estudante em sala de aula, pois, conforme os relatos apresentados anteriormente, muitas vezes, esse acompanhamento pode trazer mais prejuízos do que benefícios. O professor passa a se relacionar mais com tutor/monitor do que com o estudante com deficiência intelectual, em alguns casos, delegando suas funções (explicação do conteúdo e planejamento das avaliações, por exemplo) a esses estudantes. Ainda, o estudante com deficiência intelectual poderá desenvolver uma dependência do tutor/monitor, não desenvolvendo sua autonomia, e limitando seus vínculos com apenas esse colega, deixando de interagir ou interagindo pouco com os demais colegas, ou seja, terá um efeito inverso ao que Vigotski pretendia quando enfatizou a importância da coletividade.

Então, se for avaliado como necessário/indispensável a presença do tutor/monitor em sala de aula, a sua atribuição deve ser muito clara, inclusive registrada por escrito, para que tanto o docente quanto os estudantes, tutores/monitores e estudante com deficiência intelectual e sua família, saibam o que é função do tutor/monitor e o que não é. Os professores precisam ter a clareza de que eles são os responsáveis pela disciplina e pela aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os com deficiência.

Com relação ao tutor/monitor que atua no contraturno, revisando os conteúdos curriculares com o estudante com deficiência intelectual, é um recurso de acessibilidade importante, desde que seja supervisionado pelos profissionais dos Núcleos de Acessibilidade, e que as funções do tutor/monitor também sejam muito claras. Que não seja, como em alguns dos relatos, alguém que faça a atividade pelo estudante com deficiência intelectual, mas que o conduza nesse processo.

Retomando alguns conceitos desenvolvidos por Vigotski, já abordados nesta Tese, é necessário, mais uma vez, ponderar que Vigotski, ao enfatizar a importância da coletividade para a aprendizagem e desenvolvimento, e, especialmente, como

possibilidade de compensação nas pessoas com deficiência intelectual, não se referia a qualquer coletividade, mas a uma coletividade considerada “próxima”. Disse ele:

Afirmamos que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: **não infinitamente mais**, porém só em determinados limites, **rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais**. [...] como se verifica que, em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível de seu desenvolvimento, depois a dificuldade da solução cresce e finalmente se torna insuperável até mesmo para a solução em colaboração. (VIGOTSKI, 2009c, p. 329, grifo nosso).

Esse excerto de Vigotski encaixa-se perfeitamente com uma fala do professor 15PEDI que, ao mesmo tempo em que defende que o estudante com deficiência intelectual pode fazer determinadas atividades com um auxílio, ressalta que outras responsabilidades não são possíveis, ou seja, há um limite para que a colaboração seja favorável à aprendizagem:

*Ele não, ainda, não tem as habilidades e as competências para o exercício da profissão. Agora, se você me perguntar “O (nome do estudante com DI suprimido) pode desenvolver qualquer coisa?”, pode, não há restrição, não há restrição. Agora, ele precisa, obviamente, desenvolver isso com uma certa organização, porque ele não, se eu disser para ele “eu quero que você faça essas planilhas aqui com isso”, vamos imaginar que eu tenho uma situação concreta, olha “preciso calcular isso aqui com esse padrão tal”, ele vai fazer, vai fazer. Você vai precisar dar ajuda a ele? Num primeiro momento, segundo momento, talvez, mas ele vai fazer. Ele não pode é ser deixado sozinho para fazer sozinho. Então ele vai ter sempre a necessidade de alguém fazer a revisão daquilo que ele fizer, o que não é de todo ruim, **mas não pode ser, às vezes, deixado com uma responsabilidade maior do que ele tem que atender.** (15PEDI).*

Vigotski, mesmo enfatizando a importância da coletividade e da educação social ao longo dos seus estudos sobre defectologia, não negou a influência do grau de comprometimento intelectual que, “rigorosamente”, prepondera sobre quanto a pessoa pode beneficiar-se da colaboração. E isso não é um detalhe pequeno dentro de sua obra, portanto, não é um aspecto que pode ser ignorado, pois, em várias oportunidades, ele ressaltou a questão da diferença dentro da coletividade, defendendo que:

Uma criança analfabeta em um grupo de crianças alfabetizadas irá atrasar-se em seu desenvolvimento e em seu aproveitamento relativo tanto quanto

uma criança alfabetizada em um grupo de não-alfabetizados, embora para uma o avanço no desenvolvimento e no aproveitamento seja dificultado pelo fato de que, para ela, a aprendizagem é difícil demais, enquanto é fácil demais para a outra. Essas condições contrárias levam a um único resultado: em ambos os casos, a aprendizagem se realiza fora da zona de desenvolvimento imediato, embora uma vez ela esteja abaixo e outra acima dessa zona. **Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha.** (VIGOTSKI, 2009c, p. 336-337, grifo nosso).

Dessa maneira, com base em Vigotski, é impossível defender que a Educação Superior é o melhor lugar/caminho para todos os sujeitos com deficiência intelectual, fundamentados apenas no fato de que nesse espaço estão, supostamente, os melhores estudantes e, conseqüentemente, esse coletivo favorecerá a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. Para Vigotski, o estado de desenvolvimento e as potencialidades intelectuais do sujeito com deficiência é que dão condições para a aprendizagem em colaboração.

5.3.3 A mediação e a adoção de outras estratégias pedagógicas

Eu tenho pavor desse discurso que “eu não fui preparada”. Está aí um negócio que ninguém vai me ouvir falar. Porque preparada você nunca está. (04PEDI).

Na seção “Desafios quanto a formação, condições de trabalho e perfil docente”, abordei os desafios encontrados pelos professores para o exercício da docência com os estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior. Apesar desses, ou mesmo com esses desafios, carência de formação pedagógica e precariedade nas condições de trabalho, manifestada por alguns entrevistados, muitos professores também relataram diferentes estratégias pedagógicas que utilizaram na mediação da aprendizagem desses estudantes. A fala acima, da professora identificada por 04PEDI, ilustra a postura de muitos docentes, que se negam a se acomodar. Nesta seção, sob a luz dos estudos desenvolvidos por Vigotski, especialmente sobre mediação, apresento as análises produzidas a partir dos excertos que apontam para as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pela mediação docente, especialmente, com a adoção de estratégias de ensino e avaliação diferenciadas.

A mediação é um assunto que perpassou boa parte dos estudos de Vigotski, principalmente, quando investigou a formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009a, 2009b

e 2009c) e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A mediação, para Vigotski, dava-se através do uso de instrumentos¹⁴⁶ ou signos psicológicos: “el lenguaje, las diferentes formas de numeración y cómputo, los dispositivos mnemotécnicos, el simbolismo algebraico, las obras de arte, la escrita, los diagramas, los mapas, los dibujos, todo género de signos convencionales, etcétera¹⁴⁷” (VYGOTSKI, 2013, p. 65).

Segundo Wertsch (2007), é possível identificar dois tipos de mediação nos escritos de Vigotski: a mediação explícita e a mediação implícita. A mediação explícita, para Wertsch (2007), tem dois sentidos:

first, it is explicit in that an individual, or another person who is directing this individual, overtly and intentionally introduce a “stimulus means” into an ongoing stream of activity. Second, it is explicit in the sense that the materiality of the stimulus means, or signs involved, tends to be obvious and no transitory.¹⁴⁸ (WERTSCH, 2007, p. 180).

Van der Veer e Valsiner (2014, p. 244) destacam que, para Vigotski, os signos culturais são dominados de fora para dentro, primeiro funcionam externamente e coletivamente¹⁴⁹, e “só mais tarde podem começar a funcionar internamente, após um processo complexo de internalização”.

Assim, na mediação que Wertsch (2007) chama de explícita, se enfatiza a figura de outra pessoa como mediador, sendo que, no processo formal de aprendizagem escolar, destaca-se o professor.

A mediação implícita, por sua vez, “not the object of conscious reflection and not externally or intentionally introduced. Instead, mediation is something that is automatically and in most cases unintentionally built into mental functioning¹⁵⁰” (WERTSCH, 2007, p. 184). De tal modo, objetivamente, a diferença principal entre a

¹⁴⁶ Vigotski utiliza esses termos fazendo analogia aos instrumentos de trabalho, o que se justifica por ser um marxista e por seu envolvimento com a Revolução Russa.

¹⁴⁷ Tradução nossa: “a linguagem, as diferentes formas de numeração e computação, os dispositivos mnemônicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todos os tipos de signos convencionais, etc”.

¹⁴⁸ Tradução nossa: “Primeiro, é explícito que um indivíduo, ou outra pessoa que o está direcionando, lança aberta e intencionalmente um “estímulo significativo” em direção a um fluxo contínuo de atividade. Segundo, é explícito que o sentido de materialidade dos estímulos significativos ou signos envolvidos, tende não ser óbvio e transitório”.

¹⁴⁹ Exemplo é o uso da fala, inicialmente, como forma de comunicação, externa e coletiva, e, depois, como forma de organização do pensamento, interna e individual.

¹⁵⁰ Tradução nossa: “não é objeto de reflexão consciente e não é introduzida externamente ou intencionalmente. Em vez disso, a mediação é algo que é automaticamente e na maioria dos casos involuntariamente incorporado no funcionamento mental”.

mediação explícita e a mediação implícita é que, na mediação explícita, existe, ao menos inicialmente, uma pessoa externa, ou seja, ela se dá a partir da interação social, conforme podemos observar:

Explicit mediation involves the intentional introduction of signs into an ongoing flow of activity. In this case, the signs tend to be designed and introduced by an external agent, such as a tutor, who can help reorganize an activity in some way. In contrast, implicit mediation typically involves signs in the form of natural language that have evolved in the service of communication and are then harnessed in other forms of activity.¹⁵¹ (WERTSCH, 2007, p. 185).

From a Vygotskian perspective, the process of mastering a semiotic tool typically begins on the social plane, though it of course has individual psychological moments and outcomes as well. In his “general genetic law of cultural development,” Vygotsky made this point by arguing that higher mental functioning appears first on the “intermental” and then on the “intramental” plane. When encountering a new cultural tool, this means that the first stages of acquaintance typically involve social interaction and negotiation between experts and novices or among novices. It is precisely by means of participating in this social interaction that interpretations are first proposed and worked out and, therefore, become available to be taken over by individuals¹⁵². (WERTSCH, 2007, p. 187).

Embora Vigotski, nas investigações sobre o processo de formação de conceitos, tenha realizado mais estudos experimentais com crianças, também estudou adultos, “mais de trezentas pessoas foram estudadas, entre elas crianças, adolescentes e adultos, inclusive alguns com distúrbios patológicos das atividades intelectuais e de linguagem” (VIGOTSKI, 2009b, p. 167). Ele defendia que o processo de formação de conceitos se desenvolve em condições idênticas na criança, no adolescente e no adulto. O fato de estudar também adultos e pessoas com deficiência intelectual reforça a importância de Vigotski como referência teórica para as pesquisas que concentram sua atenção em estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior.

¹⁵¹ Tradução nossa: “A mediação explícita envolve a introdução intencional de signos em um fluxo contínuo de atividade. Nesse caso, os signos tendem a ser projetados e introduzidos por um agente externo, como um tutor, que pode ajudar a reorganizar uma atividade de alguma forma. Em contraste, a mediação implícita tipicamente envolve signos na forma de linguagem natural que evoluíram para o serviço de comunicação e são então aproveitados em outras formas de atividade”.

¹⁵² Tradução nossa: “De uma perspectiva vygotskiana, o processo de dominar uma ferramenta semiótica geralmente começa no plano social, embora, é claro, também tenha momentos e resultados psicológicos individuais. Em sua “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, Vygotsky argumentou que o funcionamento mental superior aparece primeiro no plano “intermental” e depois no “intramental”. Ao encontrar uma nova ferramenta cultural, isso significa que os primeiros estágios de conhecimento envolvem tipicamente interação social e negociação entre especialistas e novatos ou entre novatos. É precisamente por meio da participação nessa interação social que as interpretações são primeiramente propostas e trabalhadas e, portanto, tornam-se disponíveis para serem assumidas pelos indivíduos”.

Na análise das entrevistas, foi possível perceber que, inicialmente, é importante um movimento de acolhimento dos estudantes com deficiência intelectual, de aceitação, uma aproximação do docente, que possibilite conhecer o estudante, suas características, suas áreas de interesse, isso vai facilitar o processo de mediação da aprendizagem. Muitos docentes relataram um movimento nesse sentido:

*Então, com as duas (alunas), no caso, eu tenho, eu percebi que **eu tenho que acolher**, então as duas tem essa necessidade, eu não sei como que é com os outros professores, mas isso você vai conversar, eu, **eu tenho isso de acolher elas, acolher e abraçar**, sabe, tem uma relação de **afeto** mesmo para conseguir chegar [...]. (05PEDI).*

*[...] a primeira questão a ser resolver é uma questão um pouco de **autoestima**, de ele entender-se como uma pessoa que ele é capaz, tem lá suas diferenças como outros, mas ele tem capacidade e ele tem que desenvolver essas capacidades. Então, seja o caso da (nome de estudante com deficiência intelectual suprimido) seja outros, **eu tenho tido uma preocupação nesse sentido, de logo no início né, chegar mais perto e criar algum tipo de situação para ele se sentir um pouco mais, digamos assim, satisfeito.** (07PEDI).*

*[...] o que eu tenho feito dentro das minhas... nas leituras, digamos assim, **tentativas de aproximação e de compreensão deles** né e, sobretudo, **um incentivo muito grande a eles no sentido de não desistir**, digo “olha, mesmo que você não venha a ser, mas imagina o que você será com o nível superior, mesmo que você não entre na sala de aula, nada, mas imagina a diferença que vai ser na sua vida, não desista”. Então, isso eu tenho atuado, claro que como eu estou nos primeiros períodos, depois o Curso tende a se intensificar né, não necessariamente eles vão permanecer. [...] eu não estou muito preocupado com a prova e as notas da (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido) de repente não representariam... então aquele de eu **dar um dez pra ele, mas muito mais no sentido de motivar ele a continuar no Curso.** (07PEDI).*

*[...] mas **a maioria pensa em acolher e de alguma forma transformar essa vida**, porque **possivelmente não vai conseguir ter um, um mercado de trabalho que vá acolher, possivelmente, não sei, mas se não consegue um trabalho pelo menos vai ter uma atividade intelectual, cognitiva, de aprendizagem, de mexer com esse exercício da mente, do cérebro, para poder aprender coisas, de ser uma pessoa melhor e estar se sentindo útil.** Eu tenho certeza que a (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido) é muito mais feliz aqui do que lá em casa vendo, sei lá, vídeo, vendo televisão ou ouvindo canções na rádio ou no som. (09PEDI).*

Eu acho ótimo eles estarem chegando na universidade. Eu acho isso uma vitória, quando eu vejo, quando eu fico imaginando o que é um menino desses sair de casa, entendeu, e vim para a Universidade, e está ali presente todo o dia de aula, e assistir tudo, e tentar copiar, que as vezes dá e as vezes não dá. Eu acho, assim, incrível, eu acho uma vitória muito grande. **Acho que também não são todos. Acho que é uma**

minoria que chega, entendeu, deve ser uma minoria, minoria mesmo. Acho que... que bom que estão chegando. (16PEDI).

Todavia, há que se fazer uma ressalva muito importante, existe uma linha muito tênue entre aquele professor com o olhar atento e sensível e aquele com perfil mais assistencialista que, ao potencializar a afetividade, a socialização e a autoestima, por exemplo, pode acabar deixando a aprendizagem em segundo plano. Reconheço a importância desses aspectos como possibilitadores, potencializadores da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Entretanto, tenho ressalvas em entender que estes sejam o fim/objetivo da Educação Superior, por isso, há urgência de cautela e vigilância nessas situações, pois, ainda que a afetividade seja de extrema importância para o processo de mediação da aprendizagem, o professor deve ter outros objetivos com o estudante com deficiência intelectual, pois:

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso. (VIGOTSKI, 2009b, p. 171).

Então, a afetividade deve servir como elemento mediador, estimulador, como aconteceu com a professora 16PEDI, por exemplo, que conseguiu, ao aproximar-se do estudante com deficiência intelectual, identificar como o mesmo aprendia e a partir disso, adotar estratégias interessantes para a mediação do processo de aprendizagem:

*Eu acho assim, eu aprendi, na verdade eu aprendi vivenciando, porque ninguém chegou para mim para me dizer que **fragmentasse a questão ou não, eu que percebi, quando eu fui explicar a ele uma parte de uma questão, que eu entendi que ele, ele entendia se a coisa fosse aos poucos, não tudo de vez. Uma questão que tivesse pedindo tudo, tudo ao mesmo tempo, mas se eu pedir coisas pontuais, ele ia aos pouquinhos, e no final das contas ele respondia à questão assim como a outra pessoa também responde. [...] Eu acho, assim, foi um semestre, por isso que eu disse “eu não sei se eu estou ensinando ou se eu estou aprendendo” [...]. (16PEDI).***

Essa professora, através do movimento de aproximação com o estudante com deficiência intelectual, percebeu características específicas do processo de aprendizagem dele e, com esse reconhecimento, conseguiu organizar sua didática e seus processos de avaliação a fim de contemplar o estilo de aprendizagem e a

organização do pensamento do estudante. Podemos perceber, nesse caso, também, que o perfil do docente que possui um olhar atento, que se aproxima e se preocupa com a aprendizagem, demonstra uma característica que pode favorecer e possibilitar a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Possivelmente, se essa professora não tivesse se aproximado do estudante, não teria percebido que ele, de outro modo, conseguia aprender.

Felizmente, identificamos que o ingresso dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior tem mobilizado, nos professores e nos profissionais dos Núcleo de Acessibilidade, a busca de alternativas melhores aos processos de ensino e aprendizagem. Foi possível perceber, em pelo menos duas universidades, que o acompanhamento pedagógico realizado por uma Técnica em Assuntos Educacionais (05PNA) e por uma Pedagoga (01PAP) também é uma importante estratégia de mediação:

*[...] o acompanhamento que a gente faz também com o (nome do estudante com deficiência intelectual suprimido) é, começa o período, então ele vai lá e **a gente organiza um cronograma de estudos para ele**, para ele seguir o cronograma e, geralmente, ele não segue muito bem esse cronograma (risos). (05PNA).*

*[...] com o (nome do estudante suprimido) **eu organizei o horário de estudos dele, como eu faço com outros estudantes**, nós sentamos aqui, vimos o horário que ele levanta, fizemos uma organização, um espaço para ele ter alguma atividade física, que ele depois nesse semestre abandonou, disse que não quer fazer atividade física, no segundo ele já, nesse semestre e no outro já não tem, embora eu acho que deve ter porque ele está muito alto e está muito curvado, mas como a mãe não contribui eu também né, não posso. Esse aqui já é o do segundo (profissional mostra o cronograma de atividades), desde o segundo semestre, então, por exemplo, das 8 às 9 a mãe diz que não consegue botar ele para fora da cama, eu tive que colocar mais, tem algumas questões de criança que não cresceu, ainda está muito, né. Mas de qualquer maneira, assim, **uma ajuda para ele ter uma metodologia, um horário bem organizado de estudo**. (01PAP).*

*[...] período retrasado **ele fez parte, a pedido meu, de um Curso de leitura e interpretação de texto, produção textual, leitura e produção textual**, para dar uma melhorada assim nesse sentido. **Período passado ele fez uma disciplina de produção textual** também para, porque o Curso de (nome do Curso suprimido) tem muita escrita, tem muita leitura, e isso estava comprometendo, [inaudível] ele estava com uma certa dificuldade de entender o assunto, porque vai ficando mais complicado. (05PNA).*

*[...] a cada início de semestre, a gente faz uma minuta, assim, de acompanhamento do estudante, com algumas sugestões dos professores, então, de repente, era bom você ter esse documento. Porque **ali a gente lista as dificuldades que ele tem, e o***

que é que o professor poderia considerar nas avaliações e no dia a dia com o estudante, porque lá a gente coloca pra que perguntas, quando for fazer a prova, serem perguntas mais objetivas, né, sem tanto, sem enrolar tanto. (03PNA).

Na narrativa dessas profissionais, conseguimos perceber a necessidade de que os estudantes com deficiência intelectual recebam um acompanhamento pedagógico, que é diferente do trabalho desenvolvido pelos monitores e pelos professores das disciplinas, que focam nos conteúdos curriculares. O profissional de apoio pedagógico tem a capacidade de observar outros aspectos que influenciam a aprendizagem curricular, comprometendo-a, como no exemplo, a organização da rotina de estudos através de um cronograma e a realização de cursos e disciplinas que desenvolvam a leitura e a produção textual.

No relato da profissional 03PNA, temos uma minuta com orientações pedagógicas que é encaminhada aos docentes do estudante. Documentos como esse são importantes para os docentes que, como já vimos na seção 5.2.1 desta Tese, muitas vezes, não possuem uma formação pedagógica, não são licenciados, e têm pouco conhecimento sobre as diferentes estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas com os estudantes com deficiência, que:

[...] são estratégias para todo e qualquer estudante na verdade, no sentido de que nós temos que, nós temos várias pessoas que têm inúmeras necessidades de portas diferenciadas para entrar no ensino, o (nome do estudante suprimido) é mais um, então tudo que eles fizessem de, ampliar propostas de material audiovisual, que é o preferencial dele, que é o auditivo, que é o visual, também beneficiária os demais. Então, nós não estaríamos fazendo nada que não fosse bom para todos. (01PAP).

Uma orientação que foi comum tanto pelos profissionais dos Núcleos de Acessibilidade quanto pelos Coordenadores de Cursos é a diminuição no número de disciplinas. Identificou-se que os estudantes com deficiência intelectual, ao ingressarem na Educação Superior, realizam a matrícula em todas as disciplinas ofertadas no semestre, como ocorre na Educação Básica.

Contudo, observou-se que esses estudantes não conseguiam acompanhar esse montante de disciplinas e, nesse sentido, recebem a orientação de diminuir o número de disciplinas:

Teve o semestre passado que ela estava matriculada tanto na disciplina de estágio quanto TCC, e eu disse “não mãe, é uma ou outra”, ela não tem condições [...]. Aí eu disse pra mãe dela “mãe, é um de cada vez”. (01PNA).

*Então, como Coordenador, eu o próprio conversei com a família né, principalmente com a tutora dela e **que diminuísse as disciplinas**, eu disse assim, tipo, “tira umas duas, deixa ela só com três, para ver se a coisa anda melhor”. (08PEDI).*

Cursar poucas disciplinas a cada semestre é uma estratégia interessante para os estudantes com deficiência intelectual que demandam um tempo maior de estudo e, muitas vezes, também realizam outros tipos de acompanhamentos fora do ambiente universitário. Os docentes também mencionaram o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas como, por exemplo, fotos, vídeos, material impresso, modificar o ritmo da fala, fazer relações com a prática, atenção individualizada etc., conforme podemos observar em alguns excertos:

*Às vezes quando eu uso, não vídeo, que vídeo dispersa, ela dispersa, **quando eu uso foto, né, assim, foto e vou explicando, eu acho que é mais fácil**, se eu uso um vídeo muito longo ela não aguenta, ela vem um tempo depois ela sai, depois ela volta, e aí ela repete frases feitas entendeu, tipo assim “ah, o autor x fala sobre isso”. [...] Mas quando a gente usa fotos eu acho que ela, claro intercalando também com, com a fala, **se é só o quadro é difícil**. (06PEDI).*

*[...] tentar **colocar coisa mais prática**, tentar, por exemplo, enquanto eu dava uma aula geral para todo mundo e ela estava assistindo, num outro momento eu ia fazer só com ela, **coisa mais individualizada** [...]. (08PEDI).*

*Então, **quando eu tinha alguma coisa, que era mais escrito na lousa, com coisas temáticas, que eu desenho, faço link com setas, aí nesse dia eu imprimia para ele e entregava**. [...] **E levava muito vídeo, muitas questões de imagens**. Ele me ensinou algumas coisas, pensando no caso dele, ele me ensinou algumas coisas sem querer querendo [...]. Ele me instigou a pensar em adaptar algumas questões sim e, insisto, como o comprometimento dele era leve, não tinham tantas adaptações mas, **falar mais pausadamente**, porque eu acho que eu falo um pouco rápido, **não ficar de costas**, ficar passando no quadro e explicando de costas, então eu tentava olhar sempre para ele, **e ele sentava já, era desejo dele, mesmo na frente**. Foi uma experiência bem interessante. (04PEDI).*

*[...] é bom, talvez, **ter um cuidado de não passar tantos textos**, porque, até a leitura de algumas coisas ele se atrapalhava, ele não conseguiu, por exemplo, a informação, o colega que acompanhava anotava, eu dizia “olha, diga para ele que é para fazer leitura desse material aqui, até aqui”, mas, no outro dia, às vezes, era na segunda e quarta-feira, na quarta-feira, e “professor, qual foi mesmo o texto que você passou?”, ele perdia a informação. (15PEDI).*

Percebo, nos relatos desses professores, que existe sim a necessidade de adaptação, inclusive na Educação Superior e, nesse sentido, discordo de Lanuti e Mantoan (2018, p. 124) que entendem que, “ao adaptar as atividades escolares a um determinado grupo, não se reconhece que todos os sujeitos possuem necessidades específicas”. Ao contrário, compreendo que, justamente por possuírem necessidades escolares específicas e dificuldades nos seus processos de aprendizagem é que os estudantes com deficiência intelectual necessitam de adaptações, com estratégias e recursos condizentes com suas características. Para isso, é necessário que o professor reconheça que todos os estudantes aprendem de modo diferente, que um recurso interessante para um estudante com deficiência intelectual pode não ser para outro, como o exemplo do vídeo do professor 06PEDI que mostrou que aquilo que, geralmente, é atrativo para a maioria dos estudantes, era entediante para aquela estudante.

Outro professor também é bem enfático em destacar essa questão, na experiência que teve como professor de dois estudantes com deficiência intelectual, ele percebeu “*que o que seria ajuda para um seria atrapalhar para o outro [...] para a aluna, estar grupo ajuda, estar em grupo para ela facilita, para o outro é melhor que tivesse mais, é, numa sala menor, com menos alunos*” (08PEDI).

Destaco, novamente, a importância do olhar atento do docente que, ao prestar atenção nos seus estudantes, percebe quais metodologias são mais atrativas para seu processo de aprendizagem, isso também se estende para os processos avaliativos. Para os docentes, a avaliação dos estudantes com deficiência intelectual é algo muito complicado, e tem causado grande preocupação:

[...] eu acho que a avaliação é a coisa mais difícil. Para mim é difícil avaliar, não só a questão da (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido), por ter uma deficiência intelectual, mas todo o processo de avaliação é complicado para o professor. Eu avaliei de acordo com as possibilidades dela, de como ela iniciou na disciplina e o quanto que ela conseguiu evoluir, quais foram os avanços que ela teve em relação ao conteúdo ministrado, em relação acadêmica, a participação dela nas aulas e, quanto ao estágio, conversei com a (nome da coordenadora do Núcleo suprimido) também, e a (nome da coordenadora do Núcleo suprimido) deu uma ideia de buscar uma alternativa, de que o relatório dela fosse feito de uma forma diferente, não da forma escrita. Mas como a gente... PESQUISADORA: Eles tinham que fazer relatório individualizado? 02PEDI: Isso. Mas como a gente precisa de um relatório escrito, com toda a documentação e tal, é uma exigência do

curso e dos estágios, teve muito auxílio do tutor também. Mas teve muito a participação dela. (02PEDI).

*[...] nesse próprio semestre agora até encerrou, **ela teve disciplina de estágio, que até eu comentei com você. Então assim, todo mundo se envolveu, professor, família, tutor, monitor.** Então eles fizeram assim um relato aqui para mim muito fantástico, porque no primeiro momento foi “como é que a (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido) vai dar aula? Como é que ela vai ministrar aula?”. Então, ela teve um apoio muito grande da família, a mãe adaptou materiais, eles adaptaram lá uma atividade que ela podia falar, ela podia contar a experiência dela e que tinham materiais concretos que isso facilitou o processo de aprendizagem dela. Porque **se fosse só estudar aqui o texto, a teoria, ela não ia assimilar tanto quanto ter o material concreto para que ela pudesse concretizar e aí, firmou mais esse elo com ela, do processo de aprendizagem.** Então facilitou para ela, para professor, para tudo. Teve alguns momentos que eu comentei com a professora né, se ela não poderia **em vez de dar um relatório escrito, porque não poderia fazer uma filmagem com ela, poderia fazer um vídeo...** mas aí foi aquela “aí professora, vamos ter que passar pelo colegiado, porque todos os relatórios tem que ser escritos”, aquela situação toda, e eu disse “gente, mas é uma situação inusitada, diferenciada, mas a gente vai ter que se moldar, a gente vai ter que buscar meios”, porque a (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido) em si, você pode até estar puxando, mas quem vai escrever é uma outra pessoa, ela não vai conseguir colocar as ideias dela, se você for perguntando, ela vai te respondendo isso, “poderia ser um relatório em forma de vídeo?”, aí ficou aquela interrogação, mas acabaram fazendo o que já estava ali, escrito há anos, que já está institucionalizado pela Universidade e tudo mais, não podia ser diferenciado dos outros. **Eu disse que ela poderia ter feito um vídeo.** (01PNA).*

Nesse caso particular, que se tratava de uma disciplina de estágio em um curso de licenciatura, é possível perceber que a busca por estratégias diferentes de avaliação ainda esbarra em questões burocráticas, no que já está institucionalizado, e deixa os docentes inseguros, já que essas situações ainda são muito novas na universidade e não estão regulamentadas. Nossa legislação, inclusive, não contempla de modo específico o processo inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior, o Decreto nº 3.298/1999 é o único documento, até o momento, que apresenta a possibilidade de adaptação de provas:

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer **adaptações de provas e os apoios necessários**, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. (BRASIL, 1999).

Esse Decreto, apesar de não se estender muito nessa questão, é muito importante, tanto para os estudantes com deficiência, especialmente os com

deficiência intelectual, quanto para os seus professores e para os Núcleos de Acessibilidade. Ampara aqueles professores que já vinham fazendo alguma adaptação, ainda que desconhecessem esse dispositivo legal, e, por outro lado, possibilita que os Núcleos solicitem as adaptações que acharem pertinentes aos estudantes que acompanham.

Tendo em vista que esse documento está completando quase 20 anos, quando ainda não existiam Núcleos de Acessibilidade¹⁵³ nas universidades, considero que caberiam alterações ao texto do artigo 27. Ainda que os estudantes com deficiência intelectual tenham condições de indicar qual o melhor modo de avaliação, entendemos que cabe aos Núcleos de Acessibilidade, após criteriosa avaliação e acompanhamento desses estudantes, informar aos professores quais as melhores estratégias de avaliação, justificadas legalmente e nas características de aprendizagem de cada estudante. Ou seja, entendo que não cabe ao estudante solicitar as adaptações diretamente ao professor, ainda que o professor deva consultá-lo sobre suas estratégias de aprendizagem para planejar suas estratégias de ensino. Penso que cabe aos Núcleos de Acessibilidade essa tarefa, inclusive para manter o registro de todas as adaptações que foram propostas e/ou solicitadas para garantir as condições de aprendizagem dos estudantes.

O que alguns professores, na maioria das vezes por instinto, já estão fazendo nesse sentido confirma que, apesar da dificuldade, outras estratégias pedagógicas podem ser adotadas, vejamos os exemplos:

Tem várias práticas de avaliação, toda aula tem uma atividade, mas atividades variadas, teve um dia que foi desenho, teve um dia com a massinha de modelar, tem dia que é análise de uma imagem, tem dia que é a partir do vídeo, “que outro final você daria para esse vídeo?” e assim por diante. Toda aula tem uma pequena avaliação [...]. Então, não dá pra dizer que é só prova lá no final e ponto final. Mas também pensando no (nome do estudante suprimido), as duas provas, as provas de final de semestre, os dois trimestres dos semestres letivos, eu fiz algumas, fiz oito questões de múltipla escolha e duas subjetivas, abertas... PESQUISADORA: Para todos? 04PEDI: Para todos. E para ele a única adaptação que eu fiz foi um número maior de linhas. Mas te digo, Fabiane, **ele conseguiu acertar a maioria das questões, foi aprovado, é razoavelmente fácil, muito do que eu trabalho na aula. É só mais um, e a porcentagem dos pontos que eu distribuo em provas são só 30 por cento do total.** (04PEDI).

¹⁵³ Lembro que os Núcleos de Acessibilidade começaram a ser instituídos a partir de 2005, com o Programa Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior.

Essa professora apresenta uma concepção diferente de avaliação. A prova é só mais uma forma possível de avaliar, não a única, não a mais importante. Também faz pequenas avaliações a cada aula, utilizando-se de diferentes estratégias: desenho, massa de modelar, imagens, vídeos. Ao realizar essas diferentes avaliações, a professora contempla os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, fugindo da tradicional prova escrita, cumulativa ao final do semestre. Outros docentes também relataram adotar diferentes estratégias de avaliação, ou pelo menos, perceberam a necessidade disso:

Geralmente eu faço avaliações parciais, ao final de cada unidade. Aí eu termino uma unidade agora e foi exatamente isso, eu pedi para ela escrever, ela escreveu acho que três linhas, mas totalmente sem sentido. Eu consegui mais ou menos entender, mas começava com uma palavra e colocava outra que não tinha nada a ver e outra palavra lá na frente, que voltava o que ela queria dizer no início da frase. E por isso que eu falei para ela “tu vai, vai treinar com a colega que está te ajudando, com tua monitora, e no final da outra aula eu vou te perguntar novamente o que tu entendeu”, e assim a gente fez. PESQUISADORA: E aí? 03PEDI: Não surtiu resultado. Ela não me falou nada. PESQUISADORA: E como é que você está pensando agora? 03PEDI: Não sei ainda, eu penso que vai ter que esmiuçar mais. Não vai dar para avaliar todo o conteúdo de uma unidade, eu acho que é melhor fazer, termina a aula, avaliar o final da aula. Para ver, daquela aula específica, o que ela entendeu, qual é a dificuldade e também conversar com os monitores, porque às vezes ela, como eu não conhecia, é o primeiro contato, pode ser que ela esteja um pouco tímida, não se sinta à vontade. Mas eu conversando com os monitores eles me falaram “ela lê o texto, fala para gente o que entendeu” só que nesse primeiro contato ela está tendo dificuldade. (03PEDI).

*[...] e aí eu via o quanto ela tava se inserindo nesse, nesse grupo, o quanto ela tava compreendendo e o quanto ela tava engajada em se colocar esse lugar de professora, coisa que eu não vi com a (nome da estudante suprimido) no caso, a (nome da estudante suprimido), **ela fez o registro que era por foto e foi muito bonito** também, ela até o, ah, esqueci, o enquadramento dela era diferente talvez pela, pela, que ela não consegue ficar parada né, então tinha um enquadramento que era um pouco tremido, mas tinha uma poética específica nesse registro dela né, então assim, o que que ela escolhe fotografar que talvez não seria o que um outro estudante, claro que cada estudante faria, mas **eu acho que por conta dessa condição que ela tava, ela escolheu alguma outra coisa assim, então, eu acho que ela vivenciou tudo o que a gente fez, todas as propostas, participou das discussões, sempre quando eu abria para eles falarem sobre o que tinha acontecido e fazer uma avaliação, ela também se colocava.** (05PEDI).*

*[...] a gente tá tentando que isso aconteça, mas é difícil, que é **fazer um registro por áudio**, então assim “ah, relate um pouco o que que você aconteceu”, **porque ela se expressa verbalmente muito bem né, oralmente**, mas ela tem dificuldade também de sistematizar, fazer esse, esse caminho que que é fechado né, conseguir fazer uma reflexão, abrir, então se, se... (05PEDI).*

*Na primeira avaliação que eu apliquei, ele praticamente zerou a prova né, eu fiz, eu apliquei a prova igual apliquei com os demais colegas. **Então, eu percebi que, como ele era, ele é um aluno com deficiência intelectual, eu tinha que fazer uma prova diferenciada para ele**, e foi isso que eu fiz nas avaliações seguintes, porque o que eu percebi é que ele não conseguia construir as ideias né, não é, fazer, conseguir organizá-las de modo a colocá-las nas respostas. [...] Então tive que fazer uma **prova diferenciada**, e, de fato, com isso, com essa ajuda, numa prova com questões objetivas, eu fazia assim, **eu quebrava as questões**, digamos assim, cinco alternativas e a partir daí, ele, de fato o desempenho dele melhorou, mas ainda assim não foi suficiente para obter a média mínima [...] eu tive que passar uma **atividade extra**, além dessas três provas, para daí ele conseguir. [...] Eu passei, assim, eu dei um artigo para ele e eu disse eu quero que você faça um resumo desse artigo e mande para mim. Esse resumo, de fato, não estava tão ruim, eu lembro. E aí foi suficiente para ele conseguir passar com média cinco, certo, mas **essa atividade extra que eu dei para ele é algo que eu não faço com os demais**, entendeu, eu fiz porque é um aluno com deficiência intelectual. [...] Então, foi eu mesma que percebi e tentei adaptar, e conversei com colega, com minha colega (nome da professora suprimido) que já tinha sido professora dele, ela me instruiu também, [...] (13PEDI).*

*Agora, assim, a questão do aprendizado é para mim uma incógnita, porque tem essa, essa coisa que se levantou na apresentação de trabalho que chamou muito a minha atenção e **me fez pensar se a dificuldade de avaliá-lo não é mais minha do que dele, entende**, de talvez colocá-lo num processo diferente de avaliação, **avaliar de uma forma diferente, dar mais tempo a ele, porque o que ele mostrou para mim é que ele tem capacidade, mas ele tem dificuldade de expressar isso**. (14PEDI).*

Percebo, no caso da professora 13PEDI, a importância dos docentes dialogarem entre si, relatando aos colegas as experiências que deram certo com determinado estudante. Inclusive, uma estratégia interessante seria os Núcleos, através dos profissionais que acompanham esses estudantes, sistematizarem, ao final de cada semestre, essas estratégias e enviá-las aos professores do próximo semestre. Isso representaria um ganho de tempo, pois o docente não precisaria esperar o resultado da primeira avaliação para identificar que precisa alterar/adaptar sua forma de avaliar. Com isso, o aluno não seria prejudicado por ter uma nota pequena na primeira avaliação, como no caso relato pela professora 13PEDI.

Os relatos dos professores confirmam que há possibilidades de pensar diferentes estratégias para o ensino e, especialmente, para a avaliação dos estudantes com deficiência intelectual, inclusive, em algumas situações, os professores podem aprender com esses estudantes. Foi o que aconteceu com um professor de Álgebra que, nas suas próprias palavras, estava bitolado a ver de um

único modo a resolução de um problema e, ao acompanhar o raciocínio de um estudante com deficiência intelectual, percebeu outra possibilidade:

Mas, e assim, o que me, me, como é que se diz, me mostrou de surpreendente da minha relação com ele foi um exercício, eu não me lembro bem se foi um exercício específico ou foi numa prova, numa avaliação. Eu propus um problema envolvendo a teoria dos números, e que você tinha lá o diagrama e tal, e ele resolveu a questão e eu disse que estava errada, eu botei como errado. Aí ele veio, pronto, entreguei a prova, e como sempre eu faço, eu pergunto as pessoas se tem algum, algum, questionamento na correção, quem não tiver pode ir embora, que eu sempre entrego a prova faltando vinte minutos para terminar a aula, para dar tempo de eu discutir a correção. Muitas vezes o professor erra, e eu erro, também errava. Então, aí tinha alguns alunos que ficavam, falei “ó, quem, quem, tem algum questionamento sobre a correção fica e quem não tiver pode ir embora”. E ele ficou. Aí vieram, ficaram três ou quatro alunos e o aluno vinha “professor, e essa questão aqui tal”, aí chegou a vez dele, aí ele vem me mostrar “ah professor, isso aqui, olhe eu acertei a questão, deu isso aqui”. Aí eu olhei a questão falei “não, mas tá errada, você, você não, ó, eu queria assim”, aí mostrei como eu queria tal, tal, tal. Aí, “não, mas professor, mas eu encontrei a resposta”, aí eu vi que tinha lá resposta, mas como a resposta estava solta, então não dá para entender nada, formalmente não tinha como saber como foi que ele conseguiu essa resposta. Aí falei “não, então me explica aí como foi que você fez”. Aí ele foi me explicar, e ele fez um raciocínio, embora não formalizou do ponto de vista algébrico, mas ele mostrou como foi dentro do raciocínio, ele mostrou como ele chegou. Então, por exemplo, normalmente você tem uma visão externa de uma forma operacional, mas dentro das normas da matemática, da álgebra, e ele fez o contrário, ele saiu de fora para dentro, ele começou a fazer “ó professor, eu peguei aqui, que era a interação das três, subtraí aqui, tirei aqui, depois peguei esses, fiz isso aqui e achei a resposta”. Então, para mim, foi uma surpresa, e aí eu considerei o nível de raciocínio dele. Então, assim, do ponto de vista do raciocínio ele mostrou um grau de inteligência muito interessante, [...] inclusive ele passou uma nota boa, razoável, inclusive por ele me mostrar esse raciocínio que eu nunca tinha, eu que trabalho com matemática já há um bom tempo, e nunca tinha feito esse raciocínio, assim, você faz de dentro para fora e ele fez de fora para dentro. [...] Ele me ajudou, de certa forma, ter um olhar numa coisa que eu estava bitolado. Essa coisa da álgebra tal, você fica bitolado, eu sei que tem, que tem, que você pode resolver por vários caminhos um algebrismo matemático, mas o tipo de raciocínio que eu seguia era muito linear, de fora para dentro, aí ele me mostrou o inverso, então o interessante, eu acho que foi interessante para mim. (12PEDI).

Assim, concluo que, “mesmo diante de uma série de limitações, existem habilidades que, com a mediação pedagógica, podem se tornar o ponto de partida

para a emergência e a constituição de processos mentais qualitativamente superiores.” (BEZERRA e ARAÚJO, 2011, p. 297). Entretanto, entendo que, para que esse processo de mediação aconteça, é indispensável que o professor adote uma postura de aceitação do estudante com deficiência intelectual, que não o invisibilize. Todavia, é necessário transcender essa aceitação, passar para uma nova etapa, aquela que possibilita pensar em outras estratégias de ensino e de avaliação.

5.4 O TRABALHO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE

Ainda que não seja um tema central nesta pesquisa de Doutorado, foi possível observar que o trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Acessibilidade vem atuando para a aprendizagem dos estudantes com deficiência na Educação Superior, especialmente os com deficiência intelectual.

Os Núcleos de Acessibilidade surgiram no ano de 2005, através do Programa Incluir que, por meio de um edital, disponibilizou um milhão de reais para as treze instituições selecionadas. (BRASIL, 2005). De acordo com o “Documento orientador: Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior”:

No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada. (BRASIL, 2013, p.13).

Segundo esse documento, a partir de 2012, todas as IFES passaram a receber um recurso financeiro provindo do Programa Incluir, “diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade” (BRASIL, 2013, p. 13). Assim, os Núcleos de Acessibilidade são os setores responsáveis pela gestão dos recursos do Programa Incluir e operacionalização das políticas educacionais para as pessoas com deficiência nas IFES.

No que se refere às políticas públicas para as pessoas com deficiência na Educação Superior, podemos dizer que o Brasil já avançou bastante, pois há algum tempo tem publicado documentos orientadores e normativos, de modo que já possui um número significativo de políticas públicas sobre o tema.

Data de 1981 um texto muito importante quando pensamos nas garantias para a aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual na Educação Superior. A Resolução nº 2 do Conselho Federal de Educação, autorizou “a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas” (BRASIL, 1981)¹⁵⁴, conforme o artigo segundo deste documento a dilatação do prazo não poderá ultrapassar 50% (cinquenta por cento) do limite máximo de duração fixada pelo curso. Embora o texto não faça referência às pessoas com deficiência intelectual, talvez porque em 1981 não se imaginava que essas pessoas chegassem a Educação Superior, é um documento que pode balizar as ações das Universidades e dos Núcleos de Acessibilidade quando houver a necessidade de prorrogação do prazo de conclusão do curso.

Outra legislação igualmente importante é o Decreto nº 3.298/1999 que, conforme já mencionado nesta Tese, possibilita que as pessoas com deficiência tenham “adaptações de provas e os apoios necessários” (BRASIL, 1999) tanto nos processos de seletivos de ingresso, quanto durante a realização dos cursos superiores.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil, publicado através do Decreto nº 7.234 de 2010, também é uma política importante para as pessoas com deficiência, pois prevê que:

- § 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:
- I - moradia estudantil;
 - II - alimentação;
 - III - transporte;
 - IV - atenção à saúde;
 - V - inclusão digital;
 - VI - cultura;
 - VII - esporte;
 - VIII - creche;

¹⁵⁴ Em 1987, através da Resolução nº 5, a Resolução nº 2/1981 teve o texto do artigo 1º alterado, passando de “Art.1º. Ficam as Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior autorizados a conceder dilatação do prazo máximo estabelecidos para conclusão do curso de graduação que estejam cursando, **aos alunos portadores de deficiências físicas, afecções congênitas ou adquiridas** que importem na limitação de capacidade de aprendizagem” (BRASIL, 1981, grifo nosso), para “Art. 1º. Ficam as Universidades e os Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior autorizados a conceder dilatação do prazo máximo estabelecido para conclusão do curso de graduação, que estejam cursando, **aos alunos portadores de deficiências físicas assim como afecções**, que importem em limitação da capacidade de aprendizagem. **Tal dilatação poderá ser igualmente concedida em casos de força maior, devidamente comprovados, a juízo da instituição.**” (BRASIL, 1987, grifo nosso).

IX - apoio pedagógico; e
X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil é inovador, pois se trata de um documento normativo, ou seja, com força de lei, que contempla pelos menos duas áreas diretamente relacionadas às questões de aprendizagem. O apoio pedagógico engloba todos os estudantes, inclusive, as pessoas com deficiência. Já, o inciso X prevê não apenas o acesso e a participação, mas, também e principalmente, a aprendizagem dos estudantes atualmente público-alvo da Educação Especial.

Por sua vez, as políticas de reservas de vagas para pessoas com deficiência tornaram-se obrigatórias apenas em dezembro de 2016, quando a Lei nº 13.409 alterou a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, passando a contemplar também as pessoas com deficiência. Antes disso, entretanto, algumas Universidades Federais já tinham políticas próprias de reservas de vagas englobando também as pessoas com deficiência.

Apesar desses importantes documentos que orientam e normatizam as ações voltadas à inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, quando temos a oportunidade de olharmos para dentro das Universidades, percebermos que muitas delas ainda carecem de estruturar seus Núcleos de Acessibilidade:

E o (nome do Núcleo suprimido) tá também se reestruturando, chegaram novos funcionários. Então, a gente tá dando continuidade a esse processo, e vendo, inclusive, outras possibilidades, né? (10PEDI).

Noutra instituição, o Núcleo foi criado recentemente, em 2014, e a própria coordenadora descreve que foi um desafio assumir a coordenação do setor, necessitando pesquisar muito:

*Então eram ações espalhadas pela Universidade e aí, depois, foi feita uma Comissão para centralizar num setor, que não existia o setor de (nome do Núcleo suprimido), **aí em 2014 foi aprovada a criação do setor**, e quando foi em setembro, e aí o setor ficou vinculado a (nome da Pró-Reitoria suprimido) na criação do organograma, aí nessa época da criação, **como ficou aqui na (nome da Pró-Reitoria suprimido), chamaram os servidores da Pró-Reitoria, primeiro uma das Técnicas em Assuntos Educacionais, e aí acabou que, depois, o convite se estendeu para mim. E aí, mesmo com pouca informação, foi assim, foi um desafio no início, mas foi***

*uma coisa que me motivou, porque **era uma coisa para começar do zero, mas que precisava**, um setor que precisava existir e não tinha, e que tinha que se correr atrás, então foi assim que começou, **e de lá para cá aí foi correr atrás de pesquisar a respeito, pesquisar sobre tecnologia assistiva, pesquisar sobre atuação do intérprete, pesquisar sobre as características de cada deficiência, tentar mapear o máximo possível o quadro de alunos que a gente tinha.** (04PNA).*

Nesse excerto, evidencia-se a dificuldade que as Universidades possuem para contratação de servidores com formação específica para trabalhar com as pessoas com deficiência. As Universidades não têm a possibilidade de contratá-los via concurso público, mas apenas por tempo determinado, conforme informações do Ofício-Circular nº 2/2018 (Anexo A), e isso somente há pouco tempo, possivelmente em razão da demanda da Lei nº 13.409/2016. Essa dificuldade em ter profissionais com formação na área da Educação Especial foi mencionada em outras entrevistas:

*Acredito fielmente que o (sigla do Núcleo suprimida) ele está de ouvidos abertos, atento, pronto para acolher, **mas ainda há uma carência muito grande, um desconhecimento muito grande.** Eu, que estou aqui, colaboro com a (nome da coordenadora do Núcleo suprimido) em algumas ações, estou sempre conversando com **a equipe multidisciplinar, a fono, a psicóloga, ainda é muito carente, mas pelo menos quer tomar alguma atitude.** [...]. Mas, de novo, o acolhimento, a Universidade quer acolher isso. **A sensação que eu tenho é que, é uma sorte, pessoas de muita boa vontade aqui dentro. Mas ainda falta recurso, vou dizer, capacitação intelectual mesmo.** PESQUISADORA: Recursos humanos? 04PEDI: **Ótimo! Recursos humanos. Que estejam realmente integrados na perspectiva inclusiva. Isso a gente tem que caminhar muito.** (04PEDI).*

*[...] e, **na questão da aprendizagem a gente ainda, assim, ainda tem uma carência de ter uma técnica que conheça**, eu acho, dos modelos de aprendizagem, de técnicas de estudo, que a gente possa orientar melhor. Tem algumas coisas, que a gente sabe, variam então na medida que consegue, mas ainda **não existe um programa específico, monitoria, a gente não tem uma sala de AEE, a gente não tem.** (04PNA).*

Esses dois relatos ilustram a necessidade de Técnicos Administrativos em Educação que tenham formação e conhecimento na área de educação e, especificamente, na Educação Especial. Certamente, com o crescente número de estudantes com deficiência ingressando na Educação Superior, agora em todas as Universidades e Institutos Federais, haverá um movimento no sentido de criação de cargos efetivos para profissionais especializados na área, suprimindo esta demanda, visto que, como já enfatizado anteriormente, não se trata mais de uma “necessidade temporária de excepcional interesse público”. (BRASIL, 1993).

Mesmo quando os profissionais relatam as limitações da atuação dos Núcleos de Acessibilidade, em razão do espaço físico, da falta de profissionais especializados ou da necessidade de adotar outros procedimentos, também se evidenciou a importância e a necessidade desse setor para a instituição, bem como sua visibilidade:

Mas, efetivamente, como tinha lhe falado antes, a gente não recebe nenhuma orientação anterior, nenhuma informação oficial com relação a seus alunos, normalmente é o aluno que vem e fala. [...]. o (sigla do Núcleo suprimido) acaba não tendo a infraestrutura, eu não sei até que ponto eles teriam condições de fazer isso. Mas, primeiro, teria que ser antes de iniciar o semestre os professores de cada Curso, no mínimo né, serem orientados, serem avisados, orientados “tem um aluno que tem essa e essa e essa necessidade”, e ser dito “olha, tal aluno vai ser...” sempre que, o aluno, ele vai ser selecionado depois, no percurso, não é antes né, então o estudante vai passar um mês, dois sem ter ainda o bolsista... (07PEDI).

Foi possível perceber que há, de modo geral, nas quatro instituições visitadas, o reconhecimento de que existe um setor na instituição que é referência nas ações de atenção aos estudantes com deficiência, essa legitimidade está tão forte que os Núcleos estão sendo convidados a participar inclusive das Reuniões de Colegiado. Quer dizer, não estamos mais na fase em que as pessoas desconheciam a existência desses Núcleos e, para além disso, hoje reconhecem sua importância:

*E, aqui, a gente tem o (sigla do Núcleo suprimida), qualquer coisa, a gente procura. Eu acho, assim, que nós deveríamos ser mais incentivados a participar desses tipos de palestras. [...]. E, assim, eu acho que a Universidade tem dado bastante suporte né, essa parte, tanto em estrutura, como criando meios para que você venha buscar algum conhecimento, melhorar a sua metodologia, principalmente, o especial. **Só que eu acho, assim, que falta fazer um trabalho de conscientização maior pra gente, a gente precisa se doar mais, e o próprio (sigla do Núcleo suprimida) precisa estar mais, não digo assim vigiando, fiscalizando, mas presente junto com a gente, não por negligência deles, mas, assim, pra cobrar mais da gente, pra incentivar mais,** tá entendendo, uma coisa, assim, que pelo menos eu, eu não tenho buscado tanto. Se eu tivesse buscado mais, talvez, eu tivesse melhor. [...]. Eles dão total liberdade, a gente pode vir aqui o dia e a hora que quiser, não precisa nem marcar audiência, nada, eles atendem. Eu acho, assim, que falta, eu não sei se é a gente mesmo que não busca, ou se eles estão aqui, não vão aos locais, porque também eles não têm tempo, são tantos, coisas pra fazer, né, a Universidade é muito trabalho, é muita coisa. (01PEDI).*

O próprio (sigla do Núcleo suprimida) dá um apoio, eu vejo, desde que eu entrei aqui, eu já conheço a (nome da coordenadora do Núcleo suprimido) de outras oportunidades, ela participou de um evento de outra Universidade que eu dava aula, a outra Faculdade que eu dava aula, e eu vejo que se tem essa preocupação de dar

esse apoio para o aluno, a questão de ter o monitor, de ter o tutor, apesar de isso ser, faz parte da legislação, mas a Universidade tem essa, eu vejo essa preocupação, principalmente do (sigla do Núcleo suprimida), eles tem essa preocupação, realmente, é, de estar dando o suporte que esse aluno precisa. [...]. Eu vi essa preocupação com o (sigla do Núcleo suprimida). A (nome da coordenadora do Núcleo suprimido) foi até, em algumas reuniões de colegiado que a gente teve, porque teve alunos que ingressaram em curso de Bacharelado também, que tem algum tipo de deficiência e ela foi na reunião, explicou quem era cada um, quais as deficiências, as características. **Então, no (sigla do Núcleo suprimida) eu vejo essa preocupação, mas não vi dos professores.** (02PEDI).

Mas eu sinto que nós, nós não tivemos formação ainda né, então eu acho que ações como, por exemplo, do (sigla do Núcleo e da Universidade suprimido) que está sempre fazendo capacitações, discussões, debates, é o pessoal aqui da (sigla da Universidade suprimido) traz muito essa questão da Escola de Formação da [inaudível] que habilita isso, fala de inclusão, fala das deficiências, fala de como tratar cada deficiência, então é uma maneira que os professores vão ter que ir pouco a pouco se ajustando, porque eu acho que daqui pra frente nós vamos receber cada vez mais esses alunos, eles vão ter cada vez mais entrada aqui, e é o lugar deles também né, claro que é [...]. (08PEDI).

[...] eu acho que tem que ter inclusão permanência e acolhimento, porque as vezes fica só... O que nós discutimos lá no Curso, o que vai ser da (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido) quando ela formar? Ela vai ter um diploma? Ela vai conseguir exercer a profissão dela? São essas questões que a gente precisa saber né, é difícil, então assim, eu acho que a grande dificuldade está no que assessora, no que ensina e né... ainda bem que existe o (sigla do Núcleo suprimido), mas eu acho que, já é um avanço, mas precisa avançar mais. (09PEDI).

As quatro instituições visitadas *in loco* organizam-se de modo diverso no que se refere aos seus Núcleos. Foi possível perceber que uma delas possui uma boa infraestrutura física e de pessoal, conforme podemos perceber no depoimento abaixo:

Nós avançamos já bastante, nesses nove anos, graças a Deus, nós conseguimos um espaço... [...] em 2008 a gente tinha sete alunos e hoje nós temos 273 alunos. Então, a gente cresceu muito. Então hoje a gente tem aqui, tem a Coordenação, nós temos a Assistente Social, que vai nas casas, que faz esse levantamento socioeconômico e vê quem realmente está precisando, quem não precisa da bolsa. Nós temos dois revisores Braille, porque nós temos aproximadamente uns sete cegos dentro da Universidade, e aí a gente tem esses dois revisores para poder fazer esse trabalho... [...]. Todos são concursados. Temos uma Técnica Administrativa, duas Técnicas em Assuntos Educacionais, está vindo agora também a Professora (nome da professora suprimido) para nos ajudar nessa parte pedagógica. Temos um Fisioterapeuta que é ligado ao (sigla do Núcleo suprimida), que ele é o Fisioterapeuta, ele é lotado aqui no (sigla do Núcleo suprimida), mas ele atende a todos os alunos, mas a prioridade são os alunos com deficiência, no período da tarde, uma e meia até as sete e meia da tarde. Temos uma Fonoaudióloga que é ligada ao (sigla do Núcleo suprimida), é uma Fono que é para atender todo mundo, tanto funcionário, como os alunos, mas também

a nossa prioridade são os alunos com deficiência. [...] E aí nós temos dois Psicólogos também, tem um que é só para atender os servidores e a outra Psicóloga não é ligada ao (sigla do Núcleo suprimida), mas é vinculada à Pró-Reitoria, onde o (sigla do Núcleo suprimida) é vinculado, então essa Psicóloga também sabe que a prioridade são os alunos com deficiência. Então essa é a equipe... [...] E os Intérpretes né, hoje a Universidade conta com dez Intérpretes para atender nos Cursos. Três destes Intérpretes, efetivos, estão aqui no (sigla do Núcleo suprimida), quatro deles, efetivos, estão no Letras Libras, um em cada período, e os outros quatro são terceirizados. (01PNA).

Entretanto, outras instituições ainda estão se estruturando, e carecem de pessoal especializado e espaço físico. Em uma dessas instituições, talvez, por ser um campus fora de sede, foi observada uma dificuldade maior, o campus não possui um Núcleo, há um Núcleo na Reitoria e cada campus têm uma pessoa que “representa” esse Núcleo. Possivelmente, em razão de ter que atender vários campi, esse Núcleo encontra dificuldades diante das diversas demandas, e foi bastante criticado pelos profissionais entrevistados:

*[...] a gente sabe que **dentro da Reitoria não há uma resposta ao Curso**, como que, que tipo de inclusão que ela se encontra, eles só dizem que ela passou pelo ENEM e que eles não podem fazer nada a respeito dela, ela tem direito ou ela não tem direito. Tanto que já foi feito uma reunião com toda a Comissão de Curso e nós passamos a preocupação de que ela não tem nenhuma disciplina que consiga ter um destaque. (19PEDI).*

*Olha, eu acho que o pessoal do Núcleo aqui, eles, eu acho que dentro daquilo que é a atribuição deles, acho que eles tentam realmente fazer o que cabe a eles. **O que eu tenho um pouco de crítica é, por exemplo, a instituição maior, o (nome do núcleo suprimido) Universidade** porque quando nós fizemos algumas reuniões aqui, formais, uma ou duas rodadas de reuniões, o pessoal veio para cá e vinham assim “ah, vocês precisam resolver esse problema” e eu disse “nos ajudem vocês que são especialistas então a resolver esse problema”, “ah, teriam que pensar num currículo específico para ela, para dar um tipo de formação”, e a minha pergunta “mas formação para quê? Que tipo de formação?”, “Ah, tem que pensar um currículo diferente”, “então nos ajudem a pensar esse currículo diferente, no que ela se destaca, vamos fazer essa identificação”, mas não chegar para um Curso, para professores sem competência para pensar a inclusão de uma forma mais complexa, e exigir que façam um currículo paralelo para formar uma aluna. [...] Então esse foi um tipo de discussão que a gente teve aqui. **E as gurias que vieram da Reitoria “aí que interessante o caso dela, que interessante”. Puxa, que interessante, viram que era interessante e no concreto, o que que nós vamos sentar e realmente pensar e planejar para ela não..., e já faz um ano, faz uns dois anos isso.** (21PEDI).*

É que na verdade assim, eu não entendo, eu não entendo de inclusão. E, eu não sei quais são as obrigações do (sigla do Núcleo da Reitoria suprimido), se realmente é uma coisa obrigatória incluir todo mundo. Então eu não sei se eles estão fazendo isso

porque é uma obrigatoriedade o ensino inclusivo a todos... e, mas eu nunca vi inclusão nenhuma, porque as possibilidades que deram, diz assim “ah, quem sabe vocês fazem um currículo adaptado para a capacidade cognitiva dela”. Só que nós que damos aula, nós sabemos que ela não tem essa capacidade cognitiva para um currículo nem de Ensino Fundamental, entende? [...] então a gente deixou isso bem claro, aí se cogitou essa parte diz ah, “quem sabe a gente dá um diploma” eu disse “sim, aí vocês vão botar ela na rua com um diploma embaixo do braço, que ela vai achar que é verdadeiro...” (22PEDI).

Com base nos diferentes relatos a respeito dos Núcleos de Acessibilidade das quatro instituições visitadas, foi possível constatar que, embora já tenhamos um significativo arcabouço político que garante a inclusão, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência na Educação Superior, e as Universidades recebam recursos financeiros específicos para os Núcleos de Acessibilidade, ainda existem muitas diferenças entre os Núcleos das IFES. Esse é um tema para ser aprofundado em outro estudo, entretanto, as limitações encontradas por algumas instituições, especialmente no que se refere a nomeação de pessoal com formação na área da educação e da Educação Especial, pode justificar muitas das críticas dos docentes aos Núcleos de Acessibilidade.

Uma dessas críticas é sobre a falta de informação sobre o ingresso de algum estudante com deficiência. Esses professores relatam que não são informados que terão estudantes com deficiência na sua disciplina e nem são orientados de como proceder com esses estudantes:

*Eu não tinha uma forma de abordá-lo, foi o primeiro aluno que eu tive com esse tipo de deficiência, **não fui avisado previamente como é que deveria proceder**, também depois não tive nenhuma... [...] Não, a **Universidade não me disse, o estudante não me disse, eu não sabia do que se tratava, só tinha lá no sistema dizendo que era deficiência intelectual, eu particularmente não sabia nem o que era isso, e aí fui sem orientação do começo ao fim**, tanto que hoje eu fico triste porque ele foi reprovado, e eu acho que podia ter feito melhor. (14PEDI).*

*[...] ninguém me procurou, **o máximo que eu recebi foi um e-mail, já com o semestre tendo começado há mais de um mês, mais de um mês começado, para me explicar que eu tinha um aluno e assim**, o e-mail, quando vem, como eu também recebi de um outro aluno, o e-mail só vem para dizer que, é assim, que o aluno, ou alguma coisa muito subjetiva, superficial, não diz exatamente o que é que a pessoa tem ou, não diz absolutamente nada, por exemplo, eu ainda não tive nenhuma aluna que tivesse síndrome, mas assim, também não vem dizer no e-mail, e eu acho que o professor precisa ter algumas informações porque senão, sem querer, muitas vezes, você pode machucar a pessoa. (16PEDI).*

Todavia, esse apontamento foi contraditório, na medida em que, no depoimento de outros docentes da mesma instituição, fica claro que a Universidade adota um sistema que identifica o estudante com deficiência na própria lista de chamada/presença, indicando inclusive a necessidade de adequações/adaptações, nos casos que necessitem:

Quando tem o aluno com deficiência, e se ele clicar no aluno tem um resuminho. Isso a gente conseguiu no semestre passado junto com o NTI para colocar no sistema. [...] Só um que entrou em contato com a gente por e-mail para falar que recebeu, viu essa informação, que é de uma aluna cega e que o material que ele tinha já era virtual, então não teria problema. Mas só um mesmo que entrou em contato com a gente. (04PNA).

Porque, quando chega o início de semestre, o setor responsável, junto com o Departamento de Administração Acadêmica, identifica e manda pro Departamento pra que o Departamento encaminhe aos professores das disciplinas que o aluno tá inserido, dizendo o seguinte: “Tem problema de visão”, daí, este semestre foi dito, “Em vez de fazer o tamanho 12, colocar tamanho 20 a prova”, então, no caso dele, não houve nada de solicitação especial por parte dos setores envolvidos. [...] este semestre tem um aluno que aparece no sistema, ao lado da disciplina, de cadeira de rodas, pra identificar que tem um cadeirante. (11PEDI).

Como eu tinha, certamente, pouco tempo para tá verificando os sistemas, o sistema da Universidade já identifica que eu tenho um aluno com, no momento que ele é matriculado e sai a lista de alunos para o professor aparece a indicação de que é um aluno com deficiência merece um tratamento, ou a (nome do Núcleo suprimido) ela tem o cuidado, inclusive, de sugerir ao professor que, inclusive nos processos de avaliação, adote algum modelo diferenciado. (15PEDI).

A gente recebe um aviso quando está nas proximidades do início do semestre de que nós vamos receber algum estudante com alguma deficiência, é essa a informação que chega. (17PEDI).

O que chama atenção nesses relatos, especialmente no da 04PNA, é que, embora todos os docentes tenham acesso, através do sistema de registro de presenças, à informação de que possuem um estudante com deficiência, um número muito reduzido de professores (apenas um) procurou o Núcleo para obter mais informações. Podemos perceber que, em alguns casos, a dificuldade não está mais na falta de comunicação e ou de informação, o não saber que possui um estudante com deficiência, mas em buscar orientações para o trabalho com esse estudante.

Considerando que, conforme explanado na seção “A mediação e a adoção de outras estratégias pedagógicas” desta Tese, o apoio pedagógico ofertado pelos

Técnicos em Assuntos Educacionais e Pedagogos, vinculados ou não aos Núcleos de Acessibilidade, é uma importante estratégia de mediação para os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, sendo desfavorável o distanciamento entre os docentes e os profissionais dos Núcleos de Acessibilidade. Sob esse aspecto, o relato abaixo pode explicar um pouco dessa dificuldade:

*COORDENADORA DO NÚCLEO: Mas **esse trabalho de técnico com o professor, é muito difícil assim, principalmente aqui na Universidade**, existe muitas, **eles têm um pouco de rejeição...** [...]: Então existe isso, que é até um assunto que a gente tem falado bastante nessas duas últimas semanas assim, porque para eles uma Universidade, diante do ponto de vista de algumas conversas que a gente teve, **uma Universidade ela não precisa ser feita com técnicos, eles não, não existe a necessidade de tê-los aqui, uma Universidade ela deveria ser feita só por alunos e professores**. E até a gente estava tentando, uma briga né, é irrelevante, mas eu acho que é... (02PNA-coletiva).*

Esse depoimento contempla um tema muito presente nas IFES, que também foi apontando por Coimbra e Barros (2016) em pesquisa sobre as relações de trabalho na universidade pública, “a velha rixa entre professor e funcionário” (COIMBRA e BARROS, 2016, p. 93). Embora pouco se fale sobre esse tema, nessa entrevista coletiva realizada com quatro profissionais de um dos Núcleo de Acessibilidade, é possível perceber que as relações conflitantes entre docentes e técnicos administrativos estão presentes nas Universidades, e podem prejudicar os estudantes com deficiência. Vale destacar, entretanto, que os docentes entrevistados não fizeram menção a esse tema, teceram algumas críticas ao trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Acessibilidade, já explanadas nesta seção, mas essas não se referiam ao fato dos profissionais não pertencerem à carreira docente.

Os entrevistados que fazem parte dos Núcleos de Acessibilidade reconhecem muitas das falhas apontadas pelos docentes. Entretanto, seus depoimentos contrapõem algumas delas como, por exemplo, a questão da capacitação, tema já discutido nesta Tese, pois, ao mesmo tempo em que os docentes denunciaram a falta de capacitação para o trabalho com os estudantes com deficiência, os coordenadores de Núcleo manifestaram que, quando os momentos de formação são ofertados, a procura por parte dos docentes é, ainda, muito pequena. A pouca participação nos momentos de formação é justificada em razão das condições de trabalho docente, conforme podemos observar no depoimento abaixo:

*[...] no ano passado, eles até ofereceram um Curso de Educação Especial para nós professores, só que, infelizmente, eu não tive condições de fazer porque foi num horário que não dava para eu adaptar minha dinâmica, entendeu, [...] mas, achei interessante essa iniciativa da instituição em **colocar para a gente um curso voltado para Educação Especial**, para nos capacitar, porque a inclusão social é algo presente em todas as instituições. (13PEDI).*

Ao finalizar esta seção, que tematiza sobre os Núcleos de Acessibilidade e sua importância para o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, mais especificamente os com deficiência intelectual na Educação Superior, concluo que estes setores possuem um reconhecimento institucional, entretanto, ainda carecem de servidores efetivos com especialização ou qualificação na área da Educação Especial e espaço físico acessível e adequado ao exercício das suas funções. Ainda, nas instituições multi-campi, soma-se a isso a necessidade de uma política que consiga atender de modo igualitário a demanda de todos os campi.

5.5 PERSPECTIVAS FUTURAS: APROVAÇÃO, CONCLUSÃO DO CURSO, ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Uma situação que preocupa vários dos docentes entrevistados são as questões referentes a aprovação dos estudantes com deficiência intelectual nas disciplinas, a conclusão do curso de graduação e a atuação profissional. Foi possível perceber que as opiniões dos docentes oscilavam de acordo com o curso em que estavam vinculados, se era um curso mais teórico ou mais prático, e também em razão das características dos próprios estudantes com deficiência, especialmente, o grau de comprometimento intelectual que, como já abordado nesta pesquisa, de acordo com os estudos de Vigotski, influencia na capacidade compensatória do sujeito, principalmente, na possibilidade de beneficiar-se com a colaboração.

De modo geral, boa parte dos profissionais entrevistados nesta pesquisa demonstram certo descrédito na possibilidade de conclusão do curso por esses alunos. Um caso, em particular, chamou mais atenção pela complexidade da situação. Os docentes relataram que a estudante com deficiência intelectual que eles acompanham não possui a consciência de que está atrasada no curso. Mesmo que a estudante saiba que reprovou, que repita a cada semestre/ano praticamente as mesmas disciplinas, com os mesmos professores, ela imagina que irá se formar quando o prazo para conclusão do curso for atingido:

A gente não quer que ela saia uma profissional perfeita daqui, mas a gente quer que, pelo menos, ela saia com alguma qualificação, e até para o dia a dia dela ela se sentir, né, “eu fui e fiz a faculdade”, e não como está acontecendo, que ela acha que em dez semestres ela vai se formar e ela não vai, então isso para ela... [...] É uma falsa expectativa. Daqui a pouco vai chegar uma hora, vão jubilar ela e ela “tá, mas eu saí de lá, mas o que que eu fiz? Porque me tiraram da Universidade?”. (19PEDI).

[...] várias vezes ela falava assim “ó, e agora só falta mais a sua disciplina e a de não sei quem mais. Agora, para eu me formar, só falta essa, essa e essa” só que tipo, na verdade, ela só, eu acho que ela só, foi aprovada em uma disciplina que é o que me parece foi um professor que fez várias avaliações assim, que foram feitas em grupo, e que por esse motivo ela conseguiu atingir a média, ela fazia com um grupo. (20PEDI).

[...] só que, no entanto, ela não sabe que ela não passou de semestre, ela repetia sempre as mesmas disciplinas. [...] ela sabia que tinha que repetir, ela sabia, eu conversava com ela, ela sabia que tinha reprovado na disciplina, mas se a gente perguntar para ela “que semestre tu estás (nome da estudante com deficiência intelectual suprimido)?” “ah, eu já estou no oitavo, ano que vem eu me formo” ela não consegue... (22PEDI).

[...] o que eu fiz, eu peguei a nossa matriz curricular e disse assim “(nome da estudante), aqui é o início do Curso e esse é todo o caminho que você tem que percorrer até chegar ao fim do Curso, são todas essas...”, e ela olhando, “são todas essas disciplinas que você precisa passar, ou seja, você precisa não só cursar elas mas ser aprovada”, “ah, sim, sim”. Eu digo “você tá aqui, você passou nessa, e nessa e nessa, faltam todas essas outras”. (21PEDI).

Nesse caso, é possível perceber que a acadêmica apresenta dificuldades para compreender o próprio processo educacional, desconhecendo o significado da reprovação, talvez porque tenha concluído a Educação Básica através da terminalidade específica, conforme relato da profissional (02PAP), tema já contemplado na seção “Defasagens da aprendizagem anterior à universidade” desta Tese. Todavia, a Educação Superior possui finalidades bem específicas, que exigem um nível de compreensão e uma capacidade de operar com os conceitos abstratos que são difíceis, inclusive para as pessoas que não possuem nenhuma deficiência intelectual.

O desenvolvimento do espírito científico, o pensamento reflexivo, a pesquisa e a investigação científica são, dentre outras, finalidades da Educação Superior que transcendem a presença física em sala de aula. A situação relatada, de falta de compreensão sobre a dinâmica da universidade por parte da estudante, preocupa muito os docentes, especialmente, porque consideram a situação perversa para a

estudante, que cria uma expectativa de formação e atuação profissional que, ao que tudo indica, não será concretizada:

*Eu até gostaria de, e também **gostaria que não valesse para ela a ideia de jubilar, eu acho que faz bem para ela vir para esse ambiente.** Faz bem para ela estar aqui dentro da Universidade, faz bem, e a mim, eu já comentei e falei para Núcleo da Reitoria, e comento contigo de novo, se tiver que ficar vinte anos sendo minha aluna, a mim não incomoda, nenhum pouco. **Acho perverso, às vezes, para ela.** (21PEDI).*

*Eu não me importo que ela esteja aqui na Universidade e acompanhe as aulas, se ela quiser fazer isso para o resto da vida dela, ela não incomoda, e **eu sei que para ela é uma coisa importante, ela gosta, ela se sente muito importante por estar aqui,** porque ela tá fazendo uma faculdade, só que ao mesmo tempo eu tô vendo que aquilo ali não está progredindo e não vai progredir porque nós não somos pessoas adequadas para fazer isso. **A Universidade não tá ajudando ela em nada, só está impedindo que ela siga adiante, que ela vá por um caminho que, de repente, esse sim poderia ser adequado para ela ter eh... alguma atividade.** (22PEDI).*

Nesses excertos, os professores manifestam uma preocupação com as condições psicológicas da estudante, que irá chegar ao final do período estabelecido para a conclusão do curso, e não vai lograr a sonhada formatura sendo, em última estância, excluída do quadro discente da universidade.

Por outro lado, os docentes também entendem que faz bem a estudante ir para a universidade, ainda que ela não consiga atingir os objetivos acadêmicos deste nível de ensino. Mais uma vez, preocupa o fato desta estudante e de outros estudantes com deficiência intelectual, estarem na universidade para socializar, para interagir com outras pessoas, não que isso não seja importante e necessário, mas a aprendizagem e o pensamento reflexivo, tem assumido um papel secundário nesse processo.

A inquietude com as acentuadas dificuldades de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior também foi apontada pelos docentes entrevistados na pesquisa de Pieczkowski (2017), que tematizou sobre a presença de estudantes com deficiência na Universidade, sendo que as

narrativas dos docentes sujeitos deste estudo explicitam que uma das indagações e desconfortos causados são relativos ao papel da universidade diante do **estudante que não se apropria das aprendizagens previstas no projeto do curso**, seja por lacunas na atuação docente e deficiências da própria universidade, seja pelas fragilidades apresentadas pelo estudante na sua trajetória estudantil ou próprias da deficiência. Como um exemplo, está a **presença, na educação superior, de estudantes com deficiência**

intelectual, que pouco se apropriaram de habilidades como leitura, escrita, interpretação, entre outras, consideradas essenciais a profissionais graduados. (PIECZKOWSKI, 2017, p. 12-13, grifos nossos).

Ainda que Pieczkowski (2017) analise seus dados à luz de outra perspectiva teórica, as preocupações dos docentes que entrevistou se assemelham às preocupações dos profissionais entrevistados nesta pesquisa de Doutorado, e possibilitam questionar a relevância da Educação Superior para os sujeitos com comprometimento intelectual mais acentuado, que não vão conseguir concluir o curso mesmo após frequentarem a universidade por vários anos.

Essa problemática expõe a realidade que temos no Brasil, na qual as pessoas com deficiência intelectual adultas, com grau de comprometimento intelectual maior, não têm muitas opções de continuar a trajetória escolar ou até mesmo ingressar no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que suas famílias precisam e desejam envolvê-las em alguma atividade, alimentadas com a possibilidade de “serem alguém na vida”. Em muitos desses casos, cursar uma graduação passa a ser uma das poucas, se não a única, possibilidade.

Outra situação, que também incomoda os professores, refere-se à aprovação. Parece que, em alguns espaços, à semelhança do que acontece na Educação Básica, existe um entendimento de que os estudantes com deficiência não podem reprovar:

*[...] eles deixam bem claro para a gente e foi outra coisa assim que, in off, me falaram “olha (nome da professora suprimido), **se você reprovar o** (nome do estudante com deficiência intelectual suprimido)”, porque inicialmente, quando eu tive contato com ele, eu disse “**gente, ele não tem condição de ter um diploma**”, eu disse “**ele não tem condição**”. (13PEDI).*

Criou-se um conceito de que reprovação é sinônimo de exclusão e, conseqüentemente, de que aprovação é sinônimo de inclusão e, assim, as questões que envolvem a aprendizagem tendem a não receber a atenção necessária/devida. Nesse viés, estar incluído tem significado ter matrícula no Educação Básica e, mais recentemente, na Educação Superior, assim como exclusão significa estar fora desse sistema educacional. Entretanto, os achados desta Tese permitem postular que, muitas vezes, existem inclusões excludentes, que muitas pessoas estão incluídas nos espaços de educação formal mas não nos processos de aprendizagem.

A preocupação com o nome da universidade, a reputação da mesma ao formar um estudante com deficiência intelectual que, em princípio, não tem condições de concluir o curso, bem como a importância de estar na universidade para o estudante com deficiência intelectual, foram relatadas da seguinte forma:

*[...] como é que fica o papel da Universidade quando dá um, tipo assim, se a gente ficar aprovando ela, **ela pode ser aprovada porque é a gente que aprova, a gente pode aprovar ela sem ela saber nada, se a gente quiser a gente pode né, mas como vai ser o papel da Universidade que vai dar um diploma para uma, para uma pessoa que não está capacitada né, ela tá fazendo licenciatura, então ela vai ser uma professora** de (nome da área suprimida), então, **como que fica o nosso nome e nome da instituição quando você falar “ela foi aprovada” né, também é uma das nossas discussões no colegiado, será que teria uma certificação diferenciada, será que é possível, será que não é possível, será que é justo, será que não é justo, o que quê, mas a pessoa vai ficar para sempre vindo no Curso fazer, tipo assim, terapia, como funciona isso? Então, essas são acho que as minhas e acho que as nossas angústias do conjunto de professores.** (06PEDI).*

*Eu já comentei com outras pessoas e em outros espaços, até mesmo com o próprio pessoal do Núcleo de Inclusão da Universidade, que **à mim não me incomoda se ela passar 10, 15 anos sendo minha aluna, porque ela fica quietinha, às vezes ela faz algumas considerações, assim, você está trabalhando com alguma discussão e ela larga, está falando sobre propaganda ela pergunta se eu vi uma propaganda na televisão sobre determinada coisa assim, as vezes bem fora de contexto, mas ela, por vezes, ela participa, mas na grande maior parte das vezes ela tá quietinha, na dela ali. Então, eu entendendo que aquilo ali faz bem para ela eu não me incomodo que ela esteja ali. Claro que eu sei que de repente eu não consiga conduzir da melhor forma possível a forma de como avaliar ela, porque eu acho que somando todas as disciplinas que ela fez comigo ela não chegou no 6 ainda.** (21PEDI).*

As angústias desses docentes são legítimas e denunciam a dúvida vivenciada pela maioria dos professores, principalmente, no momento de atribuição de nota, ao final do semestre. Ao mesmo tempo em que reconhecem que, psicologicamente, faz bem ao estudante vir para a universidade e se socializar nela, afligem-se porque sabem que o objetivo de uma graduação não se resume à socialização, e preocupam-se com a expectativa criada pelos estudantes com deficiência intelectual, especialmente porque na Educação Superior não existe uma normativa que se assemelhe a terminalidade específica na Educação Básica, nem a possibilidade de restrição e/ou diferenciação no diploma.

Outra professora, ao falar de outra estudante, manifesta preocupação com a perspectiva de atuação profissional, especialmente, a expectativa familiar:

E me preocupa é que, às vezes, a expectativa que os pais podem criar de que ela possa atuar no mercado de trabalho. E eu não sei se estou sendo muito pessimista, mas eu não vejo possibilidade de ela atuar. (02PEDI).

Já, o professor 05PEDI preocupa-se com a expectativa das próprias estudantes com deficiência intelectual, que demonstram preocupações com suas perspectivas futuras, após conclusão da Educação Superior:

*[...] eu tenho uma questão que é de contribui efetivamente sabe, isso que eu te falei, a minha preocupação é **vamos fazer de verdade para não ser de mentirinha** e ser uma **falsa inclusão**, eu tenho medo de iludir elas também, porque **elas me questionam, já me questionaram mais de uma vez “E aí como que eu vou fazer? O que eu vou fazer quando eu sair daqui? Você acha que eu vou ser uma boa professora?”** e aí eu não sei, eu não sei, porque mesmo os alunos que não tem nenhuma deficiência eles já tem tantas limitações e angústias, e eu falo assim “eu acho que você pode ser uma boa professora”, mas eu fico com medo de não, eu fico com a ideia de não iludir, sabe, falo assim “ah, mas não sei na escola né, mas talvez, tem tantos lugares que você pode trabalhar”, e **eu acredito realmente que elas podem trabalhar em outros espaços, mas dentro do ambiente, do ambiente escolar eu acho bem complicado assim.*** (05PEDI).

Esses relatos indicam que os docentes estão, na maioria das vezes, preocupados com os estudantes com deficiência intelectual, especialmente, os estudantes que têm um comprometimento intelectual mais elevado. Entretanto, ao mesmo tempo em que reconhecem que a universidade tem sido importante para esses sujeitos da Educação Especial, particularmente, no que se refere à interação social, problematizam se isso de fato é suficiente, se não estão fazendo uma “falsa inclusão”, uma inclusão excludente, que cria falsas expectativas a respeito da conclusão do curso e das possibilidades de atuação profissional.

Por outro lado, foi possível perceber que os docentes veem a conclusão do curso e a atuação profissional como algo possível para alguns dos estudantes com deficiência intelectual. Não para todos:

Vai ser um profissional limitado né, vai ser um profissional limitado, isso é fato. E o mercado do trabalho aqui em (nome da cidade suprimido), especificamente para a (nome da área de atuação), é um mercado fechado, difícil, é um mercado pequeno, então ele terá poucas opções e se conseguir né, porque hoje com a inclusão social né, talvez ele possa conseguir, mas vai ser um profissional limitado. (13PEDI).

[...] ele tinha um déficit cognitivo muito pequeno. Ele eu acredito, vai se formar, vai dar certo, vai estar tudo bem, com todas as limitações dele, mas vai dar certo. E, por sinal, se o (nome do estudante suprimido) for trabalhar em escola de fundamental, do sexto ano, dependendo do trabalho de assessoramento, ele vai conseguir trabalhar normalmente. (04PEDI).

O depoimento desses professores chama atenção para a relação entre o grau de comprometimento intelectual e as possibilidades de atuação na área elegida para formação superior.

Portanto, é possível perceber a atualidade daquilo que Vigotski (2009c) teorizou sobre a influência do estado de desenvolvimento e das potencialidades intelectuais para que a aprendizagem aconteça, mediada pela colaboração. Nesses dois casos, embora com ressalvas, os professores acreditam que os dois estudantes com deficiência intelectual a que se referem terão condições de atuar profissionalmente na área escolhida, pois o grau de comprometimento intelectual, considerado leve, possibilitou que os processos compensatórios se concretizassem, possibilitando a aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal/imediato/imminente.

6 NECESSIDADE DE FINALIZAR: (IM)POSSIBILIDADE DE CONCEBER A UNIVERSIDADE COMO O ÚNICO E O MELHOR LUGAR PARA TODOS

Nossos exercícios de comunicação carregam junto nossas teorias e nossas visões de mundo. Nós nos constituímos na linguagem e não temos como sair dela para observar um fenômeno de modo neutro. **Enxergamos as coisas, percebemos os fenômenos, lemos textos, sempre a partir de referenciais teóricos que constituem nossos domínios linguísticos, nossos discursos.** Por isso sempre estamos interpretando. Não temos como sair da “prisão” da linguagem e do discurso a partir dos quais falamos. Necessitamos manifestar-nos de dentro deles. (MORAES, 2003, p. 203, grifo nosso).

Moraes (2003), nesse excerto, explicou com sabedoria a impossibilidade da neutralidade em pesquisas qualitativas. Ainda que possa ser possível atingir algum nível de neutralidade, jamais seremos totalmente neutros, mesmo que não adotemos uma teoria específica, nossas interpretações estarão sempre impregnadas de experiência. Da nossa experiência.

Tenho dúvidas se concluir uma tese é uma vontade ou uma necessidade. De todo modo, chega um momento em que é necessário colocar o ponto final. Publicizar nossos olhares, nossas narrativas, nossas produções, nossas inferências, nossas escritas, nossas ideias, nossas interpretações. Isso faz parte do pesquisar.

Nesta pesquisa, alicerçada nos estudos desenvolvidos por Vigotski, especialmente sobre defectologia, deficiência intelectual, compensação, mediação, coletividade e zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente, objetivei analisar as narrativas de diversos profissionais sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, e, a partir dessas narrativas, identificar o que possibilita/promove/facilita a aprendizagem desses estudantes, sua aprovação, promoção e conclusão na Educação Superior.

Conforme detalhado anteriormente, a pesquisa foi realizada *in loco* em quatro universidades federais brasileiras, uma na região Norte, outra na região Nordeste, e duas na região Sul do país. Nessas quatro instituições, foram realizadas 29 entrevistas com 32 participantes, dentre eles profissionais dos Núcleos de Acessibilidade, profissionais de apoio pedagógico (sem vinculação com os Núcleos de Acessibilidade), professores e coordenadores de cursos. Essas entrevistas, após transcritas, foram analisadas através da técnica de Análise Textual Discursiva.

A partir da análise dos dados, disposta no capítulo cinco da Tese, constatei que os estudantes com deficiência intelectual não estão mapeados/identificados na mesma proporção que a indicada pelo Censo da Educação Superior. A última publicação da Sinopse Estatística da Educação Superior, relativa ao ano de 2016, sinaliza que existiam 351 estudantes com deficiência intelectual na rede federal. Entretanto, das 38 Universidades Federais que responderam o e-mail enviado por esta pesquisadora, apenas 17 indicaram possuir estudantes com deficiência intelectual, totalizando 54 estudantes. Em cinco dessas instituições, a autodeclaração era o instrumento utilizado para o mapeamento da quantidade e do diagnóstico de estudantes com deficiência, fato considerado problemático, pois transfere para os estudantes a responsabilidade de identificação como deficientes intelectuais, possibilitando a inclusão nessa categoria de pessoas que não são e, noutro viés, mantendo pessoas com deficiência intelectual na condição de invisibilidade.

Os obstáculos para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior foram discutidos a partir de cinco aspectos, os quais julguei que mais se sobressaíram na análise das entrevistas.

Da mesma forma que na Educação Básica, os docentes relatam que não possuem formação específica para trabalhar com pessoas com deficiência. Igualmente, salientaram a precariedade do trabalho docente, o acúmulo de tarefas, reuniões, orientações, aulas na graduação e na pós-graduação, dentre outros. Por fim, há duas situações vinculadas ao perfil docente, num extremo, há professores que não acreditam na capacidade de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual; noutro extremo, há docentes que estabelecem uma relação de afetividade com esses estudantes e não conseguem transcendê-la, deixando em segundo plano a preocupação com a aprendizagem. Essas questões comprometem a efetividade daquilo que Vygotski (2012f) afirmou ao dizer que para uma criança deficiente atingir a mesma coisa que uma sem deficiência é necessário que seja utilizado meios diferenciados, especiais, pois, se o docente não acredita que existe alguma possibilidade de aprendizagem, ele não irá buscar estratégias para tentar mobilizá-la.

Também foram enfatizadas características de alguns desses estudantes com deficiência intelectual, consideradas por seus professores, como obstáculos para o processo de aprendizagem. Algumas características, que podem influenciar a relação com os professores e os demais estudantes, foram destacadas: o temperamento forte, a variação de humor, a dificuldade da gestão das emoções, o comportamento

infantilizado. A falta de vontade, tema que foi objeto de análise de Vigotski (2012j), também aparece nos relatos dos docentes. Contudo, as características tematizadas nessa seção não são comuns a todos os estudantes com deficiência intelectual, pois são produzidas ao longo da vida, influenciadas pela capacidade de compensação e pelas consequências sociais da deficiência. (VYGOTSKI, 2012a, 2012c, 2012h).

No que tange às lacunas pertinentes à aprendizagem anterior à universidade, os participantes da pesquisa manifestaram preocupações com defasagens em aprendizagens básicas, tais como leitura e interpretação de textos, que se constituem como obstáculos para a aquisição dos conceitos científicos inerentes à universidade. Partindo do pressuposto, defendido por Vigotski (2009c), de que para a aprendizagem do sistema de conhecimentos científicos é necessário um tecido conceitual já vastamente elaborado, as situações relatadas pelos docentes possibilitam questionar a inclusão educacional do nosso país, que aprova e certifica estudantes, habilitando-os a ingressar na Educação Superior, mas não desenvolver as aprendizagens necessárias a esse nível de ensino. Desse modo, reitero que nem todos vão aprender na universidade simplesmente por ser um espaço de aprendizagem científica, Vigotski defendeu que para que a aprendizagem aconteça, ainda que mediada e através da imitação, é preciso que os sujeitos envolvidos estejam em uma zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente.

Os docentes indicaram ser obstáculos, no que diz respeito às características das disciplinas e ao perfil das turmas: disciplinas teóricas, muitas disciplinas por semestre, muitas horas de aula no mesmo dia, extenso programa das disciplinas, elevado número de estudantes nas turmas, mais de um estudante com deficiência na mesma turma, disciplinas de estágio nas licenciaturas e atitudes preconceituosas dos colegas de turma. Alguns desses obstáculos podem ser suprimidos com determinadas adequações: diminuição do número estudantes por turma, redução do número das disciplinas cursadas pelo estudante com deficiência intelectual e fragmentação das disciplinas em diferentes dias da semana, por exemplo. Entretanto, outras situações, que se referem à forma como os colegas e os docentes veem os estudantes com deficiência intelectual, são subjetivas e, portanto, mais difíceis de serem solucionadas.

Um outro dado relevante denota as situações de negligência e superproteção familiar narradas pelos entrevistados, e, para fundamentar minhas análises, me faz retomar os estudos de Vygotski (2012a, 2012b, 2012c) sobre as consequências sociais da deficiência e a compensação, nos quais destaca os efeitos negativos do

ambiente social para a pessoa com deficiência. Considerando a importância do apoio e da participação da família para a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, é importante que as universidades consigam aproximar os extremos, estabelecendo parceria com as famílias mais distantes e/ou negligentes, e limitando a influência, também negativa, das famílias que vivenciam a superproteção dos sujeitos com deficiência intelectual.

As análises a respeito das possibilidades para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior contemplaram os conceitos vigotskianos de: compensação; coletividade como fator de aprendizagem e desenvolvimento; mediação.

Os entrevistados indicaram aspectos que, a luz dos estudos vigotskianos, operam como facilitadores do processo de compensação do estudante com deficiência intelectual. Um primeiro facilitador é quando a deficiência intelectual é considerada leve, pois, para Vygotski (2012h), a capacidade compensatória depende, inicialmente, do grau de comprometimento intelectual, assim, quanto menor o comprometimento, maior a possibilidade de compensá-lo. Os participantes também salientaram algumas características que consideram positivas: a assiduidade, o fácil trato, a pontualidade, o interesse, a dedicação, a participação em sala de aula, a procura pelo professor nos momentos extraclasse, a realização de atividades extraclasse, dentre outras. Os estudantes referidos por esses professores, conscientes de suas dificuldades, buscaram estratégias para compensá-las, entretanto, os professores salientam que isso não acontece com todos os estudantes com deficiência intelectual.

Ainda que Vigotski não negligenciasse a influência das questões hereditárias e orgânicas, dava muita importância à coletividade, especialmente como possibilidade de compensação da deficiência, na medida em que favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Na investigação realizada para a elaboração desta Tese, no que tange à coletividade como fator de aprendizagem e desenvolvimento, foi possível perceber a importância de algumas coletividades para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual. A participação da família, quando existe uma facilidade de diálogo, foi um fator considerado positivo, especialmente porque, em alguns casos, existe a necessidade de acordar com a família sobre, por exemplo, o número de disciplinas a serem cursadas a cada semestre. A interação da turma com o estudante com deficiência intelectual é uma

situação destacada como benéfica. Por fim, ainda que com ressalvas e ponderações, os professores consideram importante a presença de monitores e tutores, que figuram como recurso dos Núcleos de Acessibilidade para a promoção da aprendizagem nas quatro instituições pesquisadas.

No que se refere a mediação da aprendizagem, constatei a necessidade de os docentes utilizarem diferentes estratégias para o ensino e para a avaliação dos estudantes com deficiência intelectual. Também identifiquei a necessidade de que os estudantes com deficiência intelectual recebam um acompanhamento pedagógico extraclasse, ofertado por profissionais dos Núcleos de Acessibilidade ou dos setores de apoio pedagógico, trabalho que é diferente do realizado pelos monitores/tutores e pelos professores das disciplinas, que enfocam os conteúdos curriculares.

Nessa direção, apesar da importância e do reconhecimento institucional atribuído aos Núcleos de Acessibilidade, evidenciei a dificuldade que as Universidades possuem para estruturá-los, principalmente, no que se refere à contratação, através de concurso público, de servidores com formação específica para trabalhar com as pessoas com deficiência, neste caso, a intelectual. Nas instituições multi-campi, essa dificuldade acentua-se, pois os campi fora de sede tendem a não ser atendidos de modo igualitário.

Na última seção da análise dos dados tematizei as perspectivas para conclusão do curso para atuação profissional. A partir dos relatos dos docentes foi possível perceber que a conclusão da graduação e a atuação profissional são vistas como algo possível para alguns dos estudantes com deficiência intelectual, mas não para todos. As opiniões dos docentes variam conforme o curso, se mais teórico ou mais prático, e em razão das características dos próprios estudantes com deficiência, na medida em que o grau de comprometimento intelectual, de acordo com os estudos de Vigotski, influencia a capacidade compensatória do sujeito, principalmente, na possibilidade de beneficiar-se com a colaboração. Portanto, nos casos em que o grau de comprometimento intelectual foi considerado leve, possibilitando o processo compensatório e a aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente, os professores entendem que, mesmo com limitações, os estudantes com deficiência intelectual vão conseguir atuar profissionalmente na área escolhida.

Ao finalizar essa trajetória investigativa, considero que o objetivo da pesquisa foi atingido. Obstáculos e possibilidade perpassam os processos de aprendizagem de

estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior. As narrativas produzidas sobre esses obstáculos e possibilidades, analisadas a luz dos conceitos elaborados por Vigotski, permitem, a título de finalizar esse trabalho, mas não de encerrar o debate, defender a Tese de que, mesmo que os docentes lancem mão de diversas estratégias e adaptem suas metodologias de ensino e avaliação ou que hajam influências positivas dos Núcleos de Acessibilidade, **alguns estudantes com deficiência intelectual não irão elaborar aprendizagens acadêmicas inerentes à Educação Superior**, seja em razão do grau do seu comprometimento intelectual, que limita as possibilidades de compensação e de aprendizagem, mediada pela colaboração, na zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente; seja em razão das (não)aprendizagens na Educação Básica; seja pela fragilidade das estratégias institucionais para a permanência e aprendizagem desses sujeitos na Educação Superior.

Nesse sentido, ao concluir este Doutorado em Educação, aceno para a necessidade de algumas problematizações.

Primeiro, devemos questionar como está acontecendo a inclusão educacional e a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Básica, olhando para além dos índices referentes aos números de matrícula, aprovação e conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Estamos num momento em que, felizmente, parece haveremos superado a necessidade de tencionarmos apenas a necessidade de democratização da Educação Básica, e precisamos, finalmente, nos preocupar com a qualidade dessa educação, com a efetividade da aprendizagem nas nossas escolas.

Segundo, os achados desta Tese sinalizam para a necessidade de haver outros espaços, outras possibilidades, outros caminhos para aqueles estudantes com deficiência intelectual com comprometimento intelectual mais acentuado. Ainda que eles possam ingressar na Educação Superior, talvez consigam desenvolver melhor suas potencialidades em espaços em que a aprendizagem acadêmica e científica não seja o foco principal. Nesse sentido, entendo que a Educação Superior não deveria ser umas das únicas, ou a única opção de “aprendizagem ao longo da vida”, pois pode não ser o lugar mais apropriado para todos.

Desse modo, encerro esta Tese e este ciclo acadêmico. Ressalto, novamente, que esta pesquisa apresenta apenas uma das diversas possibilidades de olhar a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior.

Possibilidade esta alicerçada nos estudos de Vigotski, e que não pretende encerrar o debate, ao contrário, que anseia por outros escritos, outras narrativas, outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

AAIDD, Association of Intellectual and Developmental Disability. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports/The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification. 11th Ed. 2010.

AARM, American Association on Mental Retardation. **Retardo mental**: definição, classificação e sistema de apoio. Tradução Magda França Lopes- 10ª Ed. Porto Alegre. Artmed 2006.

ACCORCI, M. I. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves**: um olhar sobre a mediação docente. 2016. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

ALMEIDA, I. A. **Um desafio entre o ideal e o real**: a implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste. 2014. 138p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste)– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ALVES, C. V. P.; DAMIANI, M. F. A tomada de consciência acerca de aspectos que envolvem a produção de textos escritos: um estudo intervencionista. In: **Revista Escrita**, Gávea, n.19. p.367- 382. 2014. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23572/23572.PDF>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BECHI, D. As reformas da educação superior e as metamorfoses do trabalho docente na economia capitalista flexível. In: **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 203-223, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650583/16796>>. Acesso em 04 mai. 2018.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Medicação, 2005.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 277-302, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a13v27n2>>. Acesso: 10 abr. 2018.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. In: **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 22, n. 39, p. 117-138, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4584/4345>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2 de 24 de fevereiro de 1981. Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou

adquiridas. Brasília: 1981. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 5 de 26 de novembro de 1987. Altera a redação do Artigo 1º da Resolução nº 2/81. Brasília: 1987. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res5.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 03 mai. 2018.

_____. Lei 8.745 de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 dez. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8745cons.htm>. Acesso em 16 mai. 2018.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 mai. 2018.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. A Portaria nº 3.284, de 07 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. Brasília: 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Incluir 2005. Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=814-incluir2005-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Formação Continuada a distância para o atendimento educacional especializado: deficiência mental. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 14, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2014.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Documento orientador: Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. 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). **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em: 06 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 9, de 05 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 mai. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017. Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar no 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória no 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória no 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei no 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei no 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei no 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei no 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 dez. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13530.htm> Acesso em: 17 mai. 2018.

_____. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 mar. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1> Acesso em: 23 abr. 2018.

BREDA, D. C. **A inclusão no ensino superior**: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação. 2013. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

BREITENBACH, F. V. **Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul**: alguns apontamentos. 2012. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BRIDI, F. R. de S. Processos diagnósticos e de identificação dos alunos da educação especial: implicações no contexto escolar. In: Adriana da Silva Thoma; Betina Hillesheim. (Org.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. 1ed. Santa Cruz do Sul/RS: UNISC, 2011, p. 70 – 86.

CAGGIANO, V. B. **A formação docente para a gestão do processo inclusivo nas escolas de alunos e alunas com deficiência**. 2006. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência Mental como Produção Social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down. 2007. 195p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

COIMBRA, B. C.; M. E. B. BARROS. Relações de trabalho em uma universidade pública: atividade de servidores técnicos administrativos. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 89-111. 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v19n1/v19n1a07.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018

COOB, F. V.; MITTLER, P. **Diferenças significativas entre deficiência e doença mental**: uma tomada de posição. Traduzido de: Significant Differences Between Retardation and Mental Illness da International League of Societies for Persons with Mental Handicap. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência: Lisboa, 2005.

CORREIA, L. M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 239 – 274.

COSTAS, F. A. T. **Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais**: contribuição da teoria histórico-cultural. Santa Maria: Ed. da UFSM: 2012.

COSTAS, F. A. T; FERREIRA, L. S. F. **Sentido, significado e mediação em Vygotsky**: implicações para a constituição do processo de leitura. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 55, p. 205 – 223, 2011.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Cadernos de Educação**: UFPel, Pelotas, v. 45, p. 57-67, mai./ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DIAS, S.S; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**: Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 15 mar. 2018.

GALDINO, I. L. A. S. **As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos com deficiência na UFPB**. 2015. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GEHLEN, S. T.; MALDANER, O. A.; DELIZOICOV, D. Freire e Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição na educação em ciências. **Pro-Posições**: Revista da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2010, vol.21, n.1, p.129-148, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a09.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, S. S. **Abordagem histórico cultural em sala de aula inclusiva de Matemática**: o processo de apropriação do conceito da função derivada por um aluno cego. 2014. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)– Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. Portaria nº 911, de 22 de novembro de 2017. Cronograma do Censo da Educação Superior 2017. Disponível em: <<http://www.abmes.tv.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Inep-911-2017-11-22.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

JESUS, I. D. **Analisando a educação inclusiva no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão**. 2012. 98p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2012.

KOZULIN, A.; GINDIS, B. Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. **The Cambridge companion to Vygotsky**. Nova York: Cambridge University Press, 2007. p. 332 – 362.

KUCZYNSKI, E. Comorbidades psiquiátricas no retardo mental. **Debates em Psiquiatria**. Rio de Janeiro, RJ, ano 5, n. 6, p. 7-11, nov./dez. 2015. Disponível em: <http://abp.org.br/rdp15/06/RDP_6_2.pdf>. Acesso em: mai. 2018.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphonia**. Revista de Educación Inclusiva (Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile), v. 2(1), Enero-Julio 2018. p. 119-129. Disponível em: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/119-129/pdf_1>. Acesso em: 02 mai. 2018.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, A. N [ET AL.] **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LIMA, O. M. B. **A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no ensino superior**: um estudo de caso. 2008. 87p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: vol.17, nº 2, mai/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n2/a03rbeev17n2.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

LOPES, B. J. S. **Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. 2016. 243p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MACMILLAN, D. L.; GRESHAM, F. M.; FORNESS, S. R. **Full inclusion**: na empirical perspective. *Behavioral Disorders*, v. 21, n.º 2, p. 145 – 159, 1996.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183 – 209.

_____. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social** (online). Brasília, DF, v.10, n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030/3366>>. Acesso em 02 mai. 2018.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

MARQUES, M. P. S. D. **O acesso de pessoas com deficiência, ao sistema público de ensino de Manaus, na percepção dos professores**. 2010. 116p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

MENDES, H.S. F.; BASTOS, C. C. B. C. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 189-202, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17215/pdf>>. Acesso em 18 mai. 2018.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa MEC nº9, de 5 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf> >. Acesso em 18 abr. 2018.

MOMBERGER, M. M. **Inclusão no ensino superior**: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais. 2007. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. (Coleção Educação em Ciências).

MÜLLER, M. B. C. **O imaginário docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior**: um percurso de significados e ressignificações. 2005. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

NASCIMENTO, V. C. G. **Quando as “exceções” desafiam as regras**: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no Ensino Superior. 2011. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, R. I. **Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social**. 2014. 231p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.

OLIVEIRA, J. D. B. **Concepções de deficiência**: um estudo das representações sociais dos professores de educação física do ensino superior. 2007. 187p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PASSOS, E. **O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura**. 2013. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, 2014. Dossiê Educação Especial: diferenças,

currículo e processos de ensino e aprendizagem. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1616/1325>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 210p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

_____. Mediação pedagógica na relação com estudantes com deficiência na educação superior. **38 Reunião Nacional da Anped**, 2017, São Luiz. Anais das Reuniões Nacionais da Anped, 2017.

PIRES, V. O. D. **O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários**. 2014. 206p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)– Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

PRESTES, Z. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 19, n. 2. p. 403 – 407, jun./dez. 2012a. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14947>>. Acesso em: 07 out. 2014.

_____. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Editores Associados, 2012b.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Uberlândia: EDUFU, 2013. 47-65.

PRESTES, Z., TUNES, E. Algumas informações biográficas sobre L. S. Vigotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará? **Fractal**: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 27, n.1, p. 78-87, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0078.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PIZZIO, A.; KLEIN, K. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do ensino superior. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 493-513, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00493.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB**: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial. 2012. 174p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299 – 318.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. 238p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SAINT-EXUPÉRY, A. **Terra dos homens**. Tradução e notas de Julia da Rosa Simões. São Paulo: Via Leitura, 2015.

SANGIOGO, F. A. **A elaboração conceitual sobre representações de partículas submicroscópicas em aulas de química da educação básica: aspectos pedagógicos e epistemológicos**. 2014. 291 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica)– Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

SELAU, B. S. J. **Fatores associados à conclusão da Educação Superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski**. 2013. 287 p. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SILVA, C. M.; BRIDI, F. R. de S. Compreensões acerca da deficiência intelectual e seus possíveis efeitos no processo de identificação dos alunos. In: Ana Cláudia de Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: Estado da Arte**. 1ed.Santa Maria, RS.: Ed.pE.com, 2017, v. 1, p. 171-188.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência sob a ótica destes alunos e administradores**. 2011. 237p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUSA, H. L. **Para lembrar que você existe: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

SURJUS, L., T., L., S.; CAMPOS, R., T., O. Interface entre deficiência intelectual e saúde mental: revisão hermenêutica. **Saúde Pública**. São Paulo, SP, v. 48, n. 3, jun./2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rsp/v48n3/pt_0034-8910-rsp-48-3-0532.pdf>. Acesso em: mai. 2018.

TORQUATO, C. C. **A atuação e a formação do docente universitário para a educação inclusiva: o ensino do alunado com necessidades educacionais especiais não perceptíveis**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2015

TRENTIN, K. S. **Análise dos caminhos isotrópicos adotados por pessoas com deficiência visual em um curso de educação a distância na perspectiva inclusiva**. 2013. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlios de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

VIGOTSKI, L. S. O problema e o método de investigação. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a. p. 1 – 18. (Biblioteca pedagógica).

_____. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b. p. 151 – 239. (Biblioteca pedagógica).

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009c. p. 241 – 394. (Biblioteca pedagógica).

_____. Pensamento e Palavra. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009d. p. 395 – 486. (Biblioteca pedagógica).

VYGOTSKI, L. S. Método de investigación. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo III**: Problemas del desarrollo de la psique. Traducción de Lydia Kuper. Madrid, España: Machado Grupo de Distribución, 2012. p. 47 – 96. (Coleção Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de Defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a. p. 73 – 95. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de Defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012b. p. 59 – 72. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. El defecto y la compensación. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de Defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012c. p. 41 – 58. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de Defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012d. p. 197 – 202. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. Acerca de la dinámica del carácter infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de Defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012e. p. 169 – 180. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectología**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012f. p. 11 – 40. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. La coletividade como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectología**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012g. p. 223 – 234. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectología**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012h. p. 131 – 152. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. Prólogo al libro de E. K. Grachova: Educación y enseñanza del niño con retraso profundo. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectología**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012i. p. 239 – 247. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. El problema do retraso mental. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectología**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012j. p. 249 – 273. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. Método de investigación. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique**. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012k. p. 47 – 96. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique**. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012l. p. 183 – 206. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. Desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique**. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012m. p. 247 – 262. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

_____. El método instrumental en psicología. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo I: El significado histórico de la crisis de la Psicología**. Tradução de José María Bravo. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2013. p. 65 – 70. (Colección Machado Nuevo Aprendizaje).

WERTSCH, J. V. Mediation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. **The Cambridge companion to Vygotsky**. Nova York: Cambridge University Press, 2007. p. 178 – 192.

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, _____, abaixo assinada, responsável pelo Núcleo de Acessibilidade da _____, autorizo a realização do estudo *A Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual na Educação Superior: obstáculos e possibilidades*, a ser conduzido pelos pesquisadores Fabiane Adela Tonetto Costas e Fabiane Vanessa Breitenbach.

Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, ___ de _____ de 2017.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: "A Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual na Educação Superior: obstáculos e possibilidades"¹⁵⁵

Pesquisador orientador/responsável: Fabiane Adela Tonetto Costas;

Pesquisador Executor: Fabiane Vanessa Breitenbach

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: 55 999994257

Local da coleta de dados: Universidades Federais que aceitarem participar da pesquisa.

Eu Fabiane Adela Tonetto Costas, responsável pela pesquisa A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES, junto com minha doutoranda Fabiane Vanessa Breitenbach, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Objetivo do estudo: Compreender os discursos dos professores sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, e, a partir desses discursos, identificar o que possibilita/promove a aprendizagem desses estudantes.

Procedimentos. Os dados da pesquisa serão produzidos através da análise de documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico de Curso e informações coletadas nos websites dos Núcleos de Acessibilidade) e entrevistas semiestruturadas com professores de estudantes com deficiência intelectual, bem como Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade. As entrevistas serão gravadas e transcritas para posterior análise através da técnica de Análise Textual Discursiva. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo (físico ou digital) sob guarda do pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa

Benefícios. Esta pesquisa produzirá conhecimento sobre a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior, temática ainda pouco estudada nas pesquisas acadêmicas. Assim, pensa-se que essa pesquisa poderá trazer benefícios para as áreas da Educação Especial e da Educação Superior, bem como para as Instituições de Educação Superior (IES), na medida em que identificará o que possibilita/promove a aprendizagem desses estudantes.

Riscos. A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco, porém você poderá sentir-se incomodado com alguma pergunta da entrevista.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizado sobre os resultados

¹⁵⁵ Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM. Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3340B, no prédio 16-Centro de Educação-, na Universidade Federal de Santa Maria, localizada na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira - RS.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____ após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Santa Maria, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, ____ de _____ de 2017.

Fabiane Vanessa Breitenbach
Doutoranda; Responsável pela pesquisa

Prof. Dr. Fabiane Adela Tonetto Costas
Orientadora da Pesquisa

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES¹⁵⁶

1. Percepção acerca da inclusão do aluno com deficiência intelectual

1.1 Interação e relacionamento no coletivo:

- como acontece o relacionamento do estudante com deficiência intelectual com os colegas e vice versa;
- como são realizadas as atividades coletivas, por exemplo, trabalhos em grupos, o aluno com deficiência intelectual participa como os demais estudantes, ou seja, colaborando com o grupo;
- o professor percebe que a mediação/interação dos colegas facilita ou dificulta a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, por quê?
- descreva o relacionamento professor x aluno com deficiência intelectual x professor;

1.2 Percepção da aprendizagem – contexto da sala de aula:

- como o professor percebe a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual no sentido amplo/sentido estrito.
- como percebe o interesse e motivação deste aluno para com o processo de aprendizagem;
- que aspectos facilitam/possibilitam a aprendizagem desse estudante;
 - no contexto da universidade;
 - no contexto da sala de aula (colegas e professores);
 - e relativo ao próprio estudante com deficiência;
- quais os obstáculos/limitações que identifica para a aprendizagem desse estudante;
 - no contexto da universidade;
 - no contexto da sala de aula (colegas e professores);
 - e relativo ao próprio estudante com deficiência;
- são realizadas adequações/adaptações com o objetivo de potencializar a aprendizagem desse estudante;

¹⁵⁶ Este roteiro foi utilizado apenas nas primeiras entrevistas, após, conforme detalhado no capítulo “A construção do caminho: entre a teoria e os métodos”, realizei a opção por uma entrevista narrativa.

- o professor consegue fazer uma avaliação diferenciada;
- quando o professor percebe que uma aprendizagem está sendo consolidada, ele interfere, realiza alguma mediação (ZDP), como;
- quando o professor percebe que o aluno não sistematizou um determinado conceito, como age - revê o conteúdo, usa outra estratégia e/ou recursos, solicita auxílio (quem?);

1.3 Percepção da aprendizagem – contexto universidade

- Como a universidade contribui para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual;
- No que a universidade poderia contribuir mais para a aprendizagem desses estudantes, e como;

ANEXO A – OFÍCIO-CIRCULAR Nº 2/2018/CGRH/DIFES/ESU/ESU-MEC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Esplanada dos Ministérios Bloco L, Edifício Sede - 3º Andar - Bairro Zona Cívico-Administrativa, Brasília/DF,
CEP 70047-900
Telefone: 2022-8107 - <http://www.mec.gov.br>

Ofício-Circular nº 2/2018/CGRH/DIFES/ESU/ESU-MEC

Brasília, 12 de março de 2018.

Aos(Às) Reitores(as) das Universidades Federais
C/c Dirigentes de Gestão de Pessoas das IFES

Assunto: Contratação de profissionais de nível superior especializado para atendimento a estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.

Referência: Caso responda a este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23000.006986/2018-64.

Magnífico(a) Reitor(a),

1. Cumprimentando-o(a) cordialmente, faço referência à Lei nº 8.745, de 1993, que dispõe sobre *contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público*, recentemente modificada pela Lei nº 13.530, de 2017, e que passou a considerar a *"admissão de profissional de nível superior especializado para atendimento a pessoas com deficiência matriculadas regularmente em cursos técnicos de nível médio e em cursos de nível superior nas instituições federais de ensino"* como necessidade temporária de excepcional interesse público, para informar o que segue.

2. Nessa perspectiva, considerando que a alteração retromencionada prevê que a contratação de profissional especializado para o atendimento a pessoas com deficiência se dará por meio de ato conjunto do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPDG) e do Ministério da Educação (MEC), informo que esta Secretaria de Educação Superior já vem adotando as providências necessárias para o processamento das solicitações remetidas pelas Instituições Federais de Ensino Superior, com vistas à contratação do profissional em questão.

3. As referidas solicitações deverão ser encaminhadas a esta Secretaria, devidamente acompanhadas das seguintes informações/documentações:

- justificativa para contratação, com informações que comprovem o seu enquadramento em alguma das hipóteses previstas no art. 2º da Lei nº 8.745, de 1993;
- informações sobre a força de trabalho atual do órgão ou entidade, discriminando natureza do vínculo, por unidade e setor;
- fundamentação específica da necessidade temporária de excepcional

interesse público, com demonstração da insuficiência da força de trabalho atual para atender o volume do trabalho do órgão ou entidade;

- informações sobre o pessoal a ser contratado, tais como: quantitativo, remuneração, classificação das atividades no caso de contratação para desempenho de atividades especializadas;

- distribuição do pessoal a ser contratado nas unidades/setores que compõem o órgão ou entidade;

- declaração do ordenador de despesa do órgão ou entidade atestando a existência de disponibilidade orçamentária e financeira para cobrir as despesas com as contratações; e

- minuta de contrato, elaborada de acordo com normas previstas na lei nº 8.745, de 1993, com descrição específica das atividades a serem desempenhadas pelos contratados de acordo com a área de atuação.

4. Maiores informações sobre o assunto poderão ser direcionadas à Coordenação-Geral de Recursos Humanos da IFES, por meio dos telefones (61) 2022-8144, 2022-8237 e 2022-8137, ou pelo endereço eletrônico cgrh.difes-sesu@mec.gov.br.

Atenciosamente,

Mauro Luiz Rabelo
Diretor de Desenvolvimento da Rede de IFES



Documento assinado eletronicamente por **Mauro Luiz Rabelo, Diretor(a)**, em 12/03/2018, às 09:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento da Portaria nº 1.042/2015 do Ministério da Educação.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mec.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1011528** e o código CRC **EB3A48B0**.