

EXPERIÊNCIAS DE IN/EXCLUSÃO NAS LICENCIATURAS: NARRATIVAS DISCENTES

IN/EXCLUSION EXPERIENCES IN TEACHING DEGREE PROGRAMS: STUDENT NARRATIVES

EXPERIENCIAS IN/EXCLUSIÓN EN LAS LICENCIATURAS: NARRATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Andressa Nunes Martins¹

Kamila Lockmann²

RESUMO

Este artigo visa a discutir sobre como os sujeitos com deficiência vivem e narram suas experiências de in/exclusão nas licenciaturas de uma instituição pública do Rio Grande do Sul (RS). O estudo foi realizado sob a perspectiva das contribuições advindas do campo pós-estruturalista, sustentada pelos estudos de autores alinhados com a teorização foucaultiana. Como estratégia metodológica, além da análise documental, foi utilizada a entrevista narrativa, realizada com os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação. Diante das análises, percebemos que há uma pulverização de ações em diferentes espaços da instituição. Associados a isso, identificamos movimentos de in/exclusão na universidade, que ocorrem por meio da invisibilização de práticas inclusivas na sala de aula, bem como dos direitos desses sujeitos.

Palavras-chave: In/exclusão. Narrativas. Ensino Superior.

ABSTRACT

This article aims to discuss how individuals with disabilities live and narrate their experiences of in/exclusion in the teaching degree programs at a public institution in Rio Grande do Sul (RS). The study was carried out from the perspective of contributions from the post-structuralist field, grounded in the work of authors aligned with Foucauldian theorization. As a methodological strategy, in addition to document analysis, a narrative interview was conducted with students with disabilities, autism spectrum disorder and/or high abilities/giftedness. Our analyses reveal a dispersion of actions across different spaces within the institution. Associated to this, we identify movements of in/exclusion at the university, which occur through the invisibilization of inclusive practices in the classroom, as well as the rights of these individuals.

Keywords: In/exclusion. Narratives. Higher Education.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir cómo las personas con discapacidad viven y narran sus experiencias de in/exclusión en las licenciaturas de una institución pública en Rio Grande do Sul (RS). El estudio se realizó desde la perspectiva de las contribuciones del campo postestructuralista, apoyado en los estudios de autores alineados con la teorización Foucaultiana. Como estrategia metodológica, además del análisis de documentos, utilizamos entrevistas narrativas con alumnos con discapacidad, trastornos del espectro autista y/o altas capacidades. A partir de los análisis, nos dimos cuenta de que existe una dispersión de acciones en diferentes áreas de la institución. Asociado a esto, identificamos movimientos de in/exclusión en la universidad, que ocurren a través de la invisibilización de las prácticas inclusivas en el aula, así como de los derechos de estos sujetos.

Palabras clave: En/exclusión. Narrativas. Enseñanza Superior.

Submetido para publicação: 26/08/2024

Aceito para publicação: 04/02/2025

Autor para contato: andressanunesmartins@gmail.com

¹ Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande – Rio Grande do Sul – Brasil – <https://orcid.org/0009-0003-4200-1562> – andressanunesmartins@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande – Rio Grande do Sul – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-1993-8088> – kamila.furg@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A inclusão no ensino superior tem se tornado um tema central nas discussões sobre equidade e justiça social na educação. Com o avanço das políticas públicas e a crescente conscientização sobre a importância de uma educação para todos, as instituições de ensino superior enfrentam o desafio de criar ambientes que não apenas acolham, mas também promovam o desenvolvimento acadêmico e profissional de estudantes de diversas origens e condições.

Embora a constituição de uma política comum de inclusão para a universidade seja uma construção recente, datada na década de 1990, ela começa de maneira bastante incipiente em documentos oficiais uma vez que se fala sobre inclusão em todos os níveis de ensino, mas não se faz menção especificamente ao ensino superior. A inclusão no ensino superior tem sido, desde essa data, abordada principalmente em pesquisas acadêmicas. Em 1996, a LDB 9394/96, pavimentou o caminho para a inclusão do público-alvo da educação especial no Ensino Superior abrindo caminho para a publicação de documentos posteriores como é o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2008. Ela pode ser considerada um marco que:

[...] ratifica o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial da Educação Infantil até o Ensino Superior, estabeleceu como um de seus objetivos a “Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior”. Essa tônica tem sido a grande mobilizadora dos diferentes níveis e modalidades de ensino: a inclusão como centralidade **do trabalho pedagógico** para o público-alvo da Educação Especial (Damasceno *et al.*, 2021, p. 111).

A partir desse momento, ocorre um deslocamento importante: o que antes era um processo com foco no acesso dos estudantes com deficiência ao Ensino Superior, se transforma na criação de um espaço onde o trabalho pedagógico começa a abordar as preocupações que constituem as normativas oficiais. É nesse contexto que podemos identificar a emergência de políticas públicas nacionais relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. O ensino superior desempenha um papel crucial na formação de indivíduos e na construção de identidades pessoais e profissionais. No contexto atual, a inclusão tem se tornado um princípio fundamental na promoção de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade.

Nessa esteira, desenvolvemos uma pesquisa que se propôs a escutar as experiências dos sujeitos com deficiência, a fim de investigar como se deu a constituição histórica da inclusão no

Ensino Superior e como esses sujeitos vivem e narram suas experiências de in/exclusão nas licenciaturas de uma instituição pública do Rio Grande do Sul (RS), da qual deriva este artigo.

Uma das primeiras ferramentas necessárias para esses diálogos, e que também conduziu a construção do objetivo da pesquisa supracitada, é o conceito de In/Exclusão. Este entendimento torna visível o fato de o próprio processo inclusivo causar um processo de exclusão. Pode-se compreender melhor nas palavras de Lockmann (2019):

[...] em nossas produções não dissociamos esses dois termos, inclusão e exclusão, pois compreendemos que vivemos num tempo onde a inclusão se sustenta como um imperativo contemporâneo inquestionável e que por isso é por dentro dela que os processos de exclusão são produzidos. Há, em nossa visão, cada vez menos a possibilidade de viver uma condição de exclusão completa ou permanente, uma vez que o Estado, na ânsia de governar a todos, cria uma variedade de políticas e programas que se direcionam para os mais variados grupos. Por outro lado, todas essas políticas não garantem o inverso da exclusão, ou seja, não garantem uma inclusão permanente desses sujeitos, como se tivéssemos cruzado a linha de chegada do verdadeiro projeto inclusivo. Por esse motivo usamos a expressão in/exclusão, para definir essa condição nômade e movediça que constitui a todos nós, nesses tempos incertos (Lockmann, 2019, p. 1).

Dito isso, é importante olhar para o conceito de inclusão como algo múltiplo e produzido de modos distintos em épocas também distintas. A inclusão não possui um caráter natural, ela sempre se dará a partir de uma criação da sociedade. Assim, podemos dizer que “a inclusão foi uma invenção da Modernidade, que objetiva colocar a sociedade em ordem, civilizar, disciplinar e governar. Porém, não tomemos o termo *inclusão* como um conceito unívoco, uma vez que ele possui aplicabilidades muito heterogêneas”. (Lockmann, 2016, p. 27). Essa construção social sempre provocará embates acerca das políticas e práticas inclusivas, exatamente pelo fato de ser produzida no social, envolvendo assim questões culturais, políticas e históricas. Assim, fica nítida a percepção desse fato quando direcionamos o olhar para todos os embates e discussões políticas que permeiam o processo em questão.

Para dar conta dessa investigação, as estratégias metodológicas adotadas foram a análise documental e a entrevista narrativa. Esse estudo desdobrou-se em três objetivos específicos: olhar para a contextualização histórica da inclusão no Ensino Superior em termos de políticas macro estatais; olhar para a institucionalização da inclusão em uma universidade pública do RS; e, por fim, analisar as narrativas dos sujeitos com deficiência, estudantes dos cursos de licenciatura desta mesma universidade. O foco do recorte apresentado neste artigo é dar conta do terceiro objetivo, para o qual foram realizadas entrevistas narrativas com quatro estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação, provenientes de diferentes licenciaturas desta universidade gaúcha.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Antes de apresentar, de fato, os caminhos investigativos que trilhamos, julgamos ser de extrema importância entender que a metodologia de uma pesquisa é terreno movediço no qual, dependendo de onde nos mantivermos e de que perspectiva fizemos as análises, produziremos nossos achados. Dessa compreensão, emerge a impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica em nossas análises. De acordo com Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 35), “isso não significa falta de rigor, mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar”. Entendemos, por esse viés, que pesquisa e pesquisador não se separam e que não há uma maneira de não contaminar nossas escolhas, análises e resultados com aquilo que somos e experienciamos. Então, partindo das experiências do pesquisador e da trajetória que vai sendo trilhada por ele, as ferramentas são selecionadas, jamais se constituindo em um caminho neutro, único e permanente.

Para construir este estudo, realizamos três movimentos metodológicos: análise das normativas oficiais em nível macropolítico, análise das normativas oficiais em nível micropolítico e entrevistas narrativas com os estudantes que compõem o público da educação especial matriculados nos cursos de licenciatura de uma universidade pública do RS. A partir desses movimentos metodológicos, operamos com o material empírico, trabalhando sobre seus discursos e delineando as unidades de análise. A seguir, apresentamos um mapa da metodologia (Figura 1) no qual sistematizamos as escolhas de organização realizadas.

Figura 1. MAPA DA METODOLOGIA



ANÁLISE NORMATIVAS OFICIAIS Nível Macropolítico Olhamos para documentos que disponham sobre inclusão no ensino superior em nível macro estatal.	ANÁLISE NORMATIVAS OFICIAIS Nível Micropolítico Olhamos para documentos institucionais que disponham sobre inclusão em uma Universidade Pública do RS.	ENTREVISTA NARRATIVA Pesquisa narrativa, momento em que conversamos com os sujeitos com deficiência, estudantes de cursos de graduação.
---	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Neste artigo, focalizaremos nossas discussões no terceiro movimento destacado em que adotamos a entrevista narrativa como ferramenta de produção de dados, por meio da qual, na forma de contação de histórias, gerações após gerações repetem o ato de relatar fatos uns aos outros. Nesse sentido, cada narrativa traz consigo diversos contextos sociais, políticos, históricos e educativos que precisam ser levados em consideração no momento da análise, pois uma narrativa consiste no relato da maneira pela qual o sujeito compreende, absorve, interpreta e experiencia o mundo. Em função disso, entendemos a narrativa como:

[...] pesquisar narrativamente nos impõe revisitar perspectivas teóricas-metodológicas-políticas-epistemológicas, pois entendemos que a escrita-leitura-escuta-sensível das narrativas nos ajuda a conhecer e compreender que há uma complexidade na vida cotidiana que precisa ser contada por seus praticantes, saindo do lugar hegemônico patriarcal, branco, cristão e colonial para produzir um conhecimento que seja pautado em outras racionalidades (Reis, 2023, p. 5).

Assim, imersos nesse emaranhado de histórias contadas, narrando suas experiências e sendo tocados pelas narrativas de seus pares, é que cada ser humano vai se constituindo enquanto sujeito, se reconhecendo e construindo sua identidade no mundo, em suas diferentes esferas relacionais, educativas e profissionais. Dessa forma, no intuito de nos mobilizarmos a escutar as histórias de in/exclusão, desenvolvemos algumas estratégias para contatar e convidar os discentes para participar da pesquisa.

Primeiramente, realizamos levantamentos quantitativos sobre o número de discentes com deficiência nas licenciaturas da referida universidade e contatamos as coordenações de curso. Devido ao número pequeno de retornos dessas coordenações a respeito das informações solicitadas, planejamos a elaboração de um cartaz-convite que foi divulgado nas redes sociais, acompanhado de sua descrição de imagem (#paratodosverem), com o intuito de levar a pesquisa ao conhecimento dos acadêmicos com deficiência e fazer o chamamento para participarem dela. No convite publicado, tanto no *Instagram* quanto no *Facebook*, disponibilizamos um *link* que os direcionou a um formulário criado no *Google*, para eles manifestarem e registrarem os seus

interesses em participar da pesquisa. A partir disso, enviamos um convite por e-mail, com as devidas explicações sobre a coleta de dados, e agendamos uma conversa com aqueles estudantes interessados.

Na sequência, nesse encontro, explicamos o objetivo da pesquisa aos estudantes, como as suas participações se dariam, bem como todos os esclarecimentos sobre os cuidados éticos que seriam tomados. Após a apresentação, fornecemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o qual foi lido e assinado pelos estudantes.

Após o aceite, marcamos uma entrevista a qual foi gravada e, posteriormente, transcrita. Depois de concluir a sua transcrição, já com o arquivo finalizado, cada sujeito entrevistado recebeu uma cópia, para que ele analisasse esse material e, caso julgasse necessário, indicasse mudanças a serem feitas para autorização final. É importante destacar que partimos do pressuposto de pesquisar com esses estudantes e não sobre eles, para, assim, construir a pesquisa de forma colaborativa com tais indivíduos como protagonistas e participantes ativos da investigação.

ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS

Para a análise das narrativas dos sujeitos, buscamos, no movimento de ouvir as narrativas dos acadêmicos com deficiência, não apenas a comunicação de uma história, mas também uma reconstrução de experiências relacionadas à in/exclusão e à maneira como esses sujeitos vivenciam tais processos dentro da universidade. Por isso, entrevistamos quatro estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação, de diferentes cursos de licenciatura da instituição gaúcha, os quais serão identificados nesta escrita como E1, E2, E3 e E4. Nesse contexto, vale ressaltar que os participantes E1 e E2 ingressaram na universidade através das cotas para pessoas com deficiência, enquanto E3 e E4 não as utilizaram, pois obtiveram seus laudos após ingressarem no Ensino Superior.

No decorrer das entrevistas, levamos em consideração as experiências não só do momento da entrevista, mas também as prévias, tanto nossas quanto do entrevistado, na tentativa de compreender o fenômeno como um todo. Após sintetizar os dados produzidos, focando na busca por semelhanças e disparidades, aproximações e afastamentos entre as narrativas, organizamos os eixos analíticos da pesquisa. Neste texto, apresentaremos a discussão desenvolvida na primeira unidade de análise, a qual trata dos movimentos de in/exclusão na universidade, que ocorrem por meio da modulação da conduta via normalização das subjetividades do sujeito, onde aqueles que

não conseguem se ajustar, se normalizar, culpabilizam a si mesmos, o que relacionamos a um dos efeitos do neoliberalismo.

Movimentos de in/exclusão na universidade

A partir das análises desenvolvidas na investigação, percebemos movimentos de in/exclusão que são vivenciados pelos sujeitos com deficiência nos espaços da universidade. Tais movimentos evidenciaram uma ênfase na correção e classificação desse indivíduo, tendo como requisito fundamental de permanência que o estudante se adeque ao meio via modulação das subjetividades, fazendo com que esses sujeitos conduzam a sua própria conduta, responsabilizando-os por suas escolhas e por seus sucessos e fracassos. Esses discursos, presentes nas narrativas, operam por meio do que chamamos de modulação da conduta via normalização dos sujeitos. Nas palavras de Kraemer (2017):

Com vistas à modulação das condutas e das subjetividades, a escola, assim como os outros aparelhos disciplinares, são instituições que não objetivam “excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens.” (Foucault, 2008, p. 114). Esses espaços, como lugares estratégicos para o confinamento dos indivíduos, servem de forma produtiva na operacionalização das práticas disciplinares e, conseqüentemente, na configuração dos moldes de uma sociedade de controle (Kraemer 2017, p. 65).

Nesse contexto, quando olhamos para a universidade, a percebemos como mais um desses aparelhos disciplinares que “[...] hierarquizam, numa relação mútua, os ‘bons’ e os ‘maus’ indivíduos” (Foucault, 2005, p. 207) e que desempenham certa organização sob a vida dos indivíduos com deficiência, normalizando essas existências, uma vez que

As engrenagens que operacionalizam a condução das condutas no espaço da escola moderna estão inscritas em normas preestabelecidas, organizadas por equipes de especialistas que produzem saberes e instituem práticas, objetivando a modelagem do sujeito aluno (Kraemer, 2017, p. 63).

Por meio dessa organização, que visa uma sociedade ordenada, temos também uma sociedade mais governável. Olhando para as narrativas produzidas junto dos acadêmicos com deficiência da FURG, identificamos uma série de discursos que se relacionam a ideia da necessidade de adaptação do sujeito a esse ambiente, que busca “distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, [...] exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios[...].” (Foucault, 2005, p. 207).

Esse contexto, que age sob a ênfase da correção e classificação desse sujeito, tendo como requisito fundamental de permanência que o estudante se adeque ao meio, ocorre via modulação das subjetividades, conforme veremos a seguir.

A modulação da conduta via normalização

Ao analisarmos o percurso de institucionalização da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, encontramos um grande marco histórico em relação à legislação e às políticas públicas em 2005, quando há a emergência da inclusão no jogo de forças que constituem esse ambiente nesse período. Antes dessa data, o foco era mantido na inserção dos sujeitos com deficiência nas instituições de ensino e na acessibilidade física desses locais. Posteriormente, a ênfase passa para a formação de profissionais que tenham capacidade de oferecer atendimento aos estudantes com deficiência e para a criação de programas que visem a prover equipamentos voltados a esses alunos. Embora seja atualmente obrigatório que as instituições de Ensino Superior proporcionem condições de acesso e utilização dos ambientes e das atividades por parte das pessoas com deficiência, o que surge nas narrativas desses indivíduos mostra que tais condições não estão sendo efetivamente propiciadas.

A existência de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação dentro das universidades não é sinônimo de um processo inclusivo de qualidade. É essencial refletir sobre as condições as quais esses corpos estão expostos e sobre os processos que envolvem a validação da existência desses sujeitos, de suas características e especificidades. Nesse contexto, identificamos na fala de E4 um primeiro exemplo dessa situação, quando relata sobre sua chegada à graduação.³

³ Foram feitas algumas pequenas modificações nas narrativas, como flexão de gênero, omissão dos nomes dos institutos, cursos e grupos, bem como as funções que os entrevistados desempenham, a fim de não revelar a identidade dos participantes. Por vezes, para melhor compreensão, tais institutos, cursos e grupos, quando mencionados, foram nomeados com letras do alfabeto.

Figura 2. TRECHOS DA NARRATIVA – E4

Então, eu lembro que eu cheguei na universidade, e já de início... Sem eu perceber, eu acabei criando algumas inimizades, mas não porque eu queria criar, né? Mas porque, eu, às vezes, eu tenho um modo de falar, que às vezes as pessoas sentem que é muito incisivo, né? E é uma característica até do autismo, tanto que tem um estigma que se diz que o autista ele não tem empatia, né? Justamente por causa dessas características [...] (Entrevista com E4, 30/05/2023).

Era uma diversidade muito grande ali... Então pra mim foi a melhor fase da minha vida, foi o meu ensino médio, né... Porque era todo mundo diferente, e esses corpos, eles eram aceitos, e eles eram valorizados... E é isso aí, e está tudo certo... E eu esperava que ia ser assim na FURG também, né? Quando cheguei na universidade, porque todo mundo fala 'ai a universidade é um lugar de liberdade'... Então eu esperei que ia ser maravilhoso e foi horrível [...] (Entrevista com E4, 30/05/2023).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Em geral, nas narrativas produzidas com os participantes da pesquisa, o primeiro semestre do curso foi considerado um momento bastante delicado. Além da adaptação a um novo ambiente, as características individuais de cada pessoa eram frequentemente julgadas e, por vezes, até discriminadas. Isso está relacionado com a existência de uma série de estigmas pré-constituídos em torno das deficiências, dos transtornos ou das características, pois, mesmo dentro de um diagnóstico ou identificação, há uma maneira esperada de agir por parte do sujeito, como se todas as pessoas caracterizadas com a mesma especificidade devessem agir igualmente, desconsiderando a individualidade de cada uma e a forma como experimentam o mundo ao seu redor. Desse modo, parece que reduzimos a existência desse sujeito ao seu diagnóstico, e ele deve responder de um jeito específico às expectativas lançadas sobre ele.

Assim, considerando a compreensão de que “o poder da norma funciona facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (Foucault, 2005, p. 209), é possível identificar, a partir desses primeiros recortes e das demais narrativas que compõem esse eixo de análise, uma necessidade de normalização das características desses indivíduos, a fim de que esses corpos se ajustem ao contexto do Ensino Superior. Antes de discutir a normalização, é importante destacar o que entendemos por “norma”, nas palavras de Foucault:

Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto — que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...] (Foucault, 2005, p. 207).

A regra de conjunto à qual o autor se refere expressa o significado de "norma" que adotamos nesta pesquisa como um princípio de comparabilidade entre os indivíduos, o qual a partir dos saberes que produz sobre os sujeitos e faz circular no tempo presente, institui, define e classifica o que é considerado normal ou anormal. Assim, a norma pode ser entendida como:

[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade (Ewald, 2000, p. 86).

É importante compreender que para a norma, não existe exterioridade, nada escapa ao seu abrigo; ela captura todos. Não há determinados sujeitos que se encontram fora do abrigo da norma e outros que estão no seu interior. Todos os sujeitos, sejam eles normais ou anormais estão na norma, são capturados por ela e, por meio dos saberes produzidos, são classificados, ordenados, comparados e distribuídos. Mesmo aqueles sujeitos que, usualmente, são marcados como marginalizados, também esses se encontram sob o abrigo da norma, pois podem ser nomeados e calculados pela ciência do Estado. Em outras palavras, a norma “[...] permite tirar da exterioridade selvagem os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis” (Veiga-Neto, 2011, p. 115).

É por essa aproximação e classificação produzida pela norma que o movimento de normalização passa a acontecer em diferentes espaços, inclusive na universidade. Percebemos que, diante daquilo e/ou daqueles considerados anormais, em um primeiro momento, ocorreram ações voltadas à integração, baseadas em práticas normalizadoras, que pretendem trazer os sujeitos que já estão na norma, para o mais próximo possível do que é instituído como normal. No contexto do Ensino Superior, a normalização pode ser vista como a ação de “tornar normal” os sujeitos e suas características, modulando a conduta de cada um, para que a pessoa com deficiência busque se adaptar, se ajustar aos contextos em que está inserida, às regras de funcionamento e às exigências de produtividade.

Um dos efeitos da modulação da conduta via normalização das subjetividades do sujeito é a vontade de deixar de pertencer aos ambientes acadêmicos, cuja materialidade é expressa no desejo de desistir, como evidenciado nos trechos das falas de E1 e E4.

Figura 3. TRECHOS DA NARRATIVA – E1 e E4

Eu confesso que por várias vezes tive vontade de desistir. Várias! Não foi uma, nem duas... Principalmente no primeiro ano [...] principalmente por ser um mundo novo, um ambiente totalmente diferente do que eu era acostumado(a) (Entrevista com E1, 26/01/2023).

[...] eu conversei com o NEAI, porque eu pensei muitas vezes em desistir... E aí o NEAI me deu toda a acessibilidade, e disse a gente vai conversar com os professores, ver se tu pode fazer encontros separados com eles... Mas a que ponto chega, né? Eu penso assim... De eu ter que fazer encontros separados com os professores? (Entrevista com E4, 30/05/2023).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Todos os narradores que relataram esse sentimento, o qual permeou o primeiro semestre da graduação, o fizeram a partir das relações estabelecidas com os colegas, os professores e/ou as atividades. Eles apontaram não ter problemas com a acessibilidade física dos ambientes. Novamente, observamos a importância de pensar a inclusão não somente sob o viés da acessibilidade desses espaços, mas também como a promoção da efetiva participação dos estudantes com deficiência nos diversos momentos que compõem a rotina acadêmica. Essa vontade de se afastar do âmbito acadêmico é resultado de uma série de fatores que variam para cada indivíduo e que, em alguns casos, podem até ser externas ao Ensino Superior.

No entanto, é necessário considerar que, nesse contexto de institucionalização do corpo deficiente, os investimentos são direcionados para processos de correção da anormalidade com o objetivo de constituir esses sujeitos como corpos regulados. Com isso, é inegável o fato de que não se pode falar em inclusão e exclusão em oposição. Estes são processos que devem ser pensados de forma articulada, pois, por um lado, incluímos a pessoa com deficiência no Ensino Superior, mas, por outro, não garantimos os recursos necessários para que o acadêmico, independente de suas especificidades, viva as experiências da graduação.

Dessa forma, utilizamos o termo “in/exclusão” porque acreditamos que não existe uma inclusão absoluta, mas sim um complexo jogo de forças no qual todo movimento de inclusão, em algum momento, gera um movimento de exclusão. Nessa perspectiva, esses sujeitos estão constantemente vivenciando situações de in/exclusão, logo, é evidente que esses processos não se iniciam na graduação. Nos trechos a seguir, encontramos relatos de experiências sobre o processo de escolarização dos participantes que já indicavam a vivência da in/exclusão, bem como algumas práticas que foram levadas para a graduação e refletem a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior.

Figura 4. TRECHOS DA NARRATIVA – E3 e E1

Mas não tinha adaptações mesmo pra... pra... Assim para alguma prova, enfim né, um atendimento mais individualizado ou adaptações, o PEN né também, que é mais o... Adaptação de plano de aula né, individualizado, não tinha absolutamente nada e muito menos um olhar para, enfim, para o autismo ou TDAH [...] (Entrevista com E3, 21 de março de 2023).

Mas também eu não tive muita sorte com bolsistas de dentro da sala de aula, porque pessoas com deficiência tem direito a ter dois bolsistas, um de ambiente, que é o que acompanha no ambiente universitário, como ir ao banheiro, enfim, ou caminhar enfim... E outro dentro da sala de aula, só que dentro da sala de aula, eu nunca tive sorte com bolsista de dentro mesmo, da sala. Nunca! Houve um troca-troca de bolsistas. Mas as questões de bolsista mesmo de dentro da sala de aula, não vou mentir, eu não tive sorte (Entrevista com E1, 26 de janeiro de 2023).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Todos os recortes das narrativas citadas na Figura 4 estão relacionados aos reflexos do processo de escolarização desses sujeitos na graduação. E3 relata a falta de adaptações que existia na escola e continua existindo na universidade. Já E1 expõe mais aspectos referentes ao processo de in/exclusão ao mencionar o recurso do monitor, no qual identificamos um exemplo de exclusão que se manifesta de forma indireta. De fato, o estudante está na sala de aula e ocupa uma vaga no Ensino Superior, mas até que ponto conseguirá participar e vivenciar as atividades e os momentos propostos se não dispuser dos recursos adequados para esse fim? Tal lacuna pode ser resultado da falta de oferta de formação aos estudantes selecionados para atuarem na monitoria, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de um regimento institucional que oriente essas questões e organize tais seleções, para, então, reformular a lógica atualmente empregada.

Nessa esteira, a inclusão não pode ser vista como um projeto rígido, mas sim como uma movimentação constante e flexível que escute a voz do sujeito principal que a constitui. Esse processo de inclusão não se limita a estar dentro ou fora dos espaços físicos. Há muitas situações de inclusão nas quais, apesar de aparentemente ocorrerem de forma efetiva, as exclusões se dão de maneira quase invisível. A seguir, na Figura 5, apresentamos alguns recortes que explicitam o quanto, por vezes, a inclusão parece estar ocorrendo de maneira efetiva, mas há uma modulação da conduta e das subjetividades do sujeito a fim de que ele se adapte ao ambiente e possa, assim, se sentir pertencente a ele.

Figura 5. TRECHOS DA NARRATIVA – E3 e E1

Sim, mas aí depois eu fui me adaptando, e do segundo semestre em diante já foi diferente, não tive problemas, o maior mesmo foi o primeiro semestre (Entrevista com E1, 26/01/2023).

Então isso foi se estendendo né e aí, na graduação a gente acaba também se adaptando ao ambiente, né [...] então eu vou me adaptando conforme vai, entendeu? Vou tendo... Quase, basicamente, mascarando e passando por cima das minhas dificuldades, né... E aí a graduação foi bem difícil, está sendo bem difícil [...] porque é aquilo, acaba que é muito comum a gente, autista, ... se adaptar ao meio, assim, e fazer vários maskings, e sofrer com isso a vida toda né, mascarar, vamos dizer, características autistas... Então, eu tentava me adaptar, mas não conseguia me adaptar, via a forma como aquela pessoa se portava e tentava imitar [...] (Entrevista com E3, 21/03/2023).

Então eu pensava assim, eu não posso ser do jeito que eu sou, né? Então... Eu sempre vivi a experiência de tentar camuflar [...] e aí eu comecei a fazer isso na universidade... Ai eles gostam de falar sobre isso, eu detesto falar sobre isso, mas eu vou falar sobre isso, porque assim eu tô incluso(a) nesse grupo[...] (Entrevista com E4, 30/05/2023).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Essa modulação da conduta baseada na normalização do sujeito e de suas características, em que há uma sensação de pertencimento somente quando ele muda sua forma de agir para se adaptar às condições do meio no qual está inserido, foi recorrente nos discursos dos entrevistados. Nesse contexto, é importante ressaltar que, ao discorrer sobre essas adaptações ao ambiente, não estamos nos referindo à inserção desses sujeitos na cultura universitária. Compreendemos que todos os indivíduos, ao ingressarem em um espaço acadêmico, passam por transformações em suas formas de ser e de se constituir enquanto sujeitos-discentes, sendo esse um movimento importante e imprescindível. A questão aqui levantada é como essas pessoas com deficiência precisam camuflar suas diferenças, seus gestos, seus comportamentos, seus modos de falar e suas estereotipias por não serem aceitas nesse ambiente.

De modo geral, os participantes perceberam, pelo menos até metade do percurso da graduação, a necessidade de mascarar suas características para poderem se sentir parte do ambiente acadêmico, principalmente da sala de aula. Assim, a fala dos participantes vai ao encontro da perpetuação de um determinado paradigma que torna possível “desenvolver a modulação de condutas reguladas por regimes discursivos e práticas que posicionam as pessoas com deficiência em um espaço de regulação frente à organização social prevista pela racionalidade disciplinar” (Kraemer, 2017, p. 90).

Esse viés, que coloca o indivíduo como responsável pelo sucesso do processo de inclusão através de sua adaptação ao meio e da subjetivação desses corpos, remete ao modelo médico da deficiência “que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel da

sociedade em sua opressão e marginalização” (Alves, 2010, p. 2-3). Este modelo carrega uma lógica de causalidade da deficiência em que sua causa está no sujeito e “aborda a deficiência por meio de um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que pressupõem relação de causalidade entre a lesão ou a doença e a experiência da deficiência” (Alves, 2010, p. 3).

Consequentemente, para esse modelo que enfatiza a limitação corporal, a deficiência é a exteriorização das limitações físicas do indivíduo para interagir socialmente, enxergando suas características como uma falta e/ou defeito que, como mostram os relatos das narrativas, passam a ser modificadas e mascaradas pelos estudantes. Em certo momento das jornadas de alguns desses acadêmicos, houve uma movimentação de dar-se conta, talvez pelo fato de frequentarem outros espaços universitários além da sala de aula e conviverem com seus pares, de que o problema não residia neles. A percepção foi de que a mudança necessária deveria acontecer no ambiente e também nas pessoas que agem sob o viés dessa racionalidade que impõe um modelo de comportamento padrão. Na sequência, na Figura 6, apresentamos trechos dos relatos de E3 e E4 que estão relacionados a essa questão. São momentos em que esses indivíduos perceberam a modulação de subjetividades às quais seus corpos estavam sujeitos e começaram a agir por outro viés, não mais mascarando suas existências.

Figura 6. TRECHOS DA NARRATIVA – E3 e E4

E aí, eu acho que assim, o que eu senti foi uma tentativa de tentar fazer o que... O que eu não fiz assim na escola, que é tentar passar por cima das minhas dificuldades e tentar ser um(a) aluno(a) padrão, entende? Só que, se tem uma coisa que eu nunca vou ser, é padrão, em nenhum sentido, e isso eu ganhei maturidade por agora para entender, sabe? [...] (Entrevista com E3, 21/03/2023).

[...] eu precisei fazer uso de medicação ali... Na universidade... Mas eu precisei fazer uso de medicação, não para tratar o autismo, mas é porque eu desenvolvi depressão, através daquelas características, que estavam presentes ali, na turma... E aí, foi quando eu cheguei nesse nível, de ter que tomar, começar a me medicar e muita medicação, que eu pensei, ‘não, agora o problema não é mais eu’, porque eu cheguei nesse ponto, de ter que tomar medicação e de ter que reformular toda a minha vida, de fingir ser uma pessoa que eu não sou, o problema não está em mim [...] (Entrevista com E4, 30/03/2023).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Essas percepções dos acadêmicos acompanham o próprio deslocamento da concepção de deficiência que passa a entender que as limitações dos sujeitos não estão centradas neles, já que não são problemas individuais, mas sim que permeiam o contexto. Dito isso, é importante considerar que nem todas as trajetórias são iguais. Alguns acadêmicos passam pela universidade em um constante movimento de adaptação, enquanto outros não suportam as ações de normalização que acabam apagando suas características e moldando suas subjetividades, a ponto de desistirem de existir nesses ambientes. Para uma melhor reflexão sobre esses fatos, é

imprescindível compreender o deslocamento, discutido por Foucault, da ideia de um poder que disciplina e produz corpos dóceis, ou seja, sujeitos economicamente produtivos, mas politicamente submissos para a governamentalidade — uma concepção de poder que conduz a conduta do outro e incita o indivíduo a conduzir sua própria conduta, a fim de produzir um sujeito produtivo, porém flexível e adaptável.

Podemos afirmar, então, que atualmente a condução da conduta está intimamente ligada ao neoliberalismo e à produção de uma subjetividade individualista e concorrencial que atenda às expectativas dessa lógica empreendedora. Dentro dessa racionalidade neoliberal, o contexto social tem se dedicado cada vez mais ao empreendedorismo de si, o que faz que os indivíduos se responsabilizem por decidir os rumos de sua existência e assumam também a responsabilidade por seus sucessos, mas, sobretudo, por seus fracassos. Nas palavras de Lockmann (2019):

[...] nessa governamentalidade, não se trata do desaparecimento da noção de direito, mas talvez da sua privatização, centrando no sujeito a responsabilidade pelas suas condições de vida. [...] a exclusão de determinados grupos da população passa a ser uma das estratégias mobilizadas nessa governamentalidade neoliberal conservadora, não para fazer morrer alguns sujeitos, mas tampouco para fazê-los viver. [...] Ao maximizar a responsabilidade individual de cada um consigo mesmo, essa forma de governo, simplesmente, deixa-os viver, fazendo-os assumir, por eles mesmos, os riscos da sua existência, que nada mais são do que resultado de escolhas individuais (Lockmann, 2019, p. 72-73).

Nessa individualização do sujeito, a perpetuação das problemáticas envolvendo o planejamento e a execução das práticas pedagógicas no contexto da universidade, para o atendimento dos estudantes com deficiência, atribui à pessoa com deficiência a responsabilidade pela superação de suas limitações. Caso não consiga superar essas dificuldades, a culpa é atribuída a ela pelo fracasso. Isso fica claro, por exemplo, na narrativa de E2, quando diz: “Algumas avaliações eu tive mais dificuldades. Acho que eu não estudei o suficiente”, sem nem mesmo considerar possíveis adaptações necessárias para a realização dessas provas. Nesse sentido, elencamos, ainda, outros relatos que também evidenciam a culpabilização de si por parte dos entrevistados diante de situações consideradas erradas ou fracassadas.

Figura 7. TRECHOS DA NARRATIVA – E1 e E3

O meu primeiro ano, em três meses, 90 dias, quando bateu os 90 dias, que eu tinha entrado aqui, foi quando eu me exaltei diante da turma. Naquele momento eu me exaltei, era pra ser um dia, uma manhã normal, como todas as outras, e não foi, tanto é que eu tive que me afastar da universidade, porque eu tive um, vamos dizer, segundo o médico na época, eu tive uma depressão muito profunda, vamos dizer assim. Não ao ponto de tomar remédio! Graças a deus não precisei! Mas ao ponto de me afastar, até pra minha cabeça dar uma descansada. Porque eu vou dizer uma coisa, quando eu entrei aqui no princípio, eu queria ser universitário(a) 24 horas, se eu fosse dar um conselho pra os jovens que estão entrando agora, pra quem é deficiente, eu diria 'não sejam universitários 24 horas', porque não dá certo (Entrevista com E1, 26/01/2023).

Porque o quê que acontece, eu encarava muitas... Acaba que tu vai arrastando para o resto da vida ou como uma burrice ou como uma dificuldade, assim, que tu não vai conseguir entender? Que é tua, e que tu não vai conseguir de alguma forma, suprir essa dificuldade... Então acaba que tu acredita que o problema é em ti, do que no meio de alguma forma [...] Foi bem complicado assim, saber que eu tinha dificuldades, mas encarava essas dificuldades como burrice, como incapacidade [...] (Entrevista com E3, 21/03/2023).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Quando questionado sobre o que poderia ter levado a essa situação, se estaria relacionado a algo ocorrido na turma, E1 respondeu que “Sim. Só que eu fui... Eu confesso, que eu fui ao extremo.” Dessa forma, percebemos que, mesmo o fato tendo ocorrido após uma série de conflitos vividos em sala de aula, permeados por um forte apagamento das diferenças, o sujeito assume a culpa e traz uma culpabilização de si pelo ocorrido, sendo colocado como responsável pelo que aconteceu consigo.

No relato de E3, as dificuldades encontradas na aprendizagem, desde a escola até a graduação, são colocadas como um problema pessoal que, se não for resolvido, também será por sua culpa. Quanto à convivência em sala de aula, experiências importantes que intensificam a presença dessa culpabilidade no acadêmico com deficiência também foram narradas, por isso apresentamos algumas delas na Figura 7.

Figura 8. TRECHOS DA NARRATIVA – E1 e E2

[...] a única vez que eu posso dizer que eu me senti excluído(a), foi porque eu também não me enturmava com as pessoas, no primeiro momento assim, naqueles três primeiros meses de entrada na universidade. Eu não me enturmava, então como é que as pessoas iam saber que eu queria conversar [...] porque eu não entendia que aqui é cada um por si e deus por todos (Entrevista com E1, 26/01/2023).

Alguns colegas eu não tinha relação boa. Era porque não gostavam de mim (Entrevista com E2, 28/02/2023).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Nesses trechos, E1 e E2 trazem o fato de não conseguirem se enturmar, em um primeiro momento da graduação, ou de não manterem um bom relacionamento com os colegas em geral, como sendo uma consequência de seus comportamentos e de suas ações, culpabilizando a si mesmos por algo que deixaram de fazer, mas que deveriam ter feito para alcançar o objetivo de conviver com os demais. Isso ocorre sem pensar nas diversas outras variáveis que permeiam essas relações. Observamos, nesse momento, uma articulação perigosa entre a concepção biomédica de deficiência e os princípios que movem a racionalidade neoliberal; ambos focam no sujeito, compreendendo que as “dificuldades de adaptação à universidade” são resultado de sua deficiência e se localizam nos seus modos de ser e agir. Tal viés desconsidera as variáveis ambientais e contextuais que podem limitar sua participação, responsabilizando o sujeito para sair dessa condição. Tanto o modelo médico da deficiência quanto o neoliberalismo desviam o foco das ações de proteção e justiça social que poderiam promover maiores e melhores condições de participação dos sujeitos, seja na sociedade em geral, seja no contexto específico do Ensino Superior.

É possível identificar, a partir dos recortes selecionados das narrativas, a culpabilização de si, proveniente daqueles que não conseguem se ajustar e se normalizar como um dos efeitos do Estado neoliberal. Esse Estado “obedece mais especificamente a uma nova racionalidade, a de governar os indivíduos por meio de sua autorresponsabilização, desvencilhando-se, tanto quanto possível, dos mecanismos estatais de proteção social” (Dardot *et al.*, 2021, p. 248). Isso potencializa a responsabilidade individual de cada um, fazendo que o estudante com deficiência assuma, por si mesmo, os riscos de sua existência.

CONCLUSÃO

A partir das narrativas apresentadas, foi possível identificar a necessidade de um olhar mais atento à relação entre docente e discente no Ensino Superior. Por vezes, os sujeitos pontuaram, nessa relação, conduções mais generosas em relação ao outro, condutas mais humanizadas e afetivas, mas estas não aparecem nem dentro da sala de aula, nem aplicadas ao fazer pedagógico.

O ambiente dos processos de ensino e aprendizagem, que se constitui dentro da sala de aula, se caracterizou como um espaço onde há invisibilização de práticas pedagógicas flexíveis, situações de preconceito e/ou constrangimento, falta de acolhimento e de acessibilidade e/ou

adaptação. Por isso, é preciso reforçar que a inclusão não se resume à garantia de acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior ou à oferta de serviços especializados isolados.

O sistema de reserva de vagas e a oferta de serviços especializados, por si só, não parecem ser suficientes, uma vez que a cultura universitária precisa estar disposta a ressignificar-se nesse processo. É chegado, portanto, o momento de transcendermos as práticas isoladas, meramente instrumentalizadas e assistencialistas, para construirmos oportunidades inclusivas em que se respeite e reconheça as diferenças e a pluralidade de identidades do contexto universitário (Cabral, 2018, p. 24).

Para que haja a construção de uma universidade inclusiva, é necessária uma mudança na cultura, nas identidades e nas representações que temos sobre a deficiência e suas possibilidades de desenvolvimento. Uma das ferramentas que opera em prol dessa mudança é pontuada por Pagni (2019), quando discorre sobre o conceito de ética da amizade:

Diante do empobrecimento das relações interpessoais e da miséria amorosa contemporâneos, essa ética da amizade seria tomada como campo de experimentação para a criação de outro tipo de interpelação subjetiva e como indicativo de emergência de uma nova ética do comum, [...] Michel Foucault deu visibilidade, dessa forma, a uma luta transversa aos processos de individualização estatal e de homogeneização da população, encontrando nessa nova ética um sentido político de resistência no campo em que atua e de militância nas lutas locais com as quais se defrontou (Pagni, 2019, p. 108).

A partir da construção dessa ética da amizade dentro do contexto universitário, criaremos também um espaço de contraposição aos processos de individualização e homogeneização sofridos pelos acadêmicos, ou seja, constituiremos uma nova moral enquanto ato de resistência frente às exclusões e violências existentes nesse meio. Dessa forma, pensando nessa ética com os sujeitos com deficiência, “não se poderia encontrar um solo mais fecundo para falar de uma inclusão que ultrapasse os registros exclusivamente jurídicos ou político-estatais sobre os quais vem se atendo em países como o Brasil” (Pagni, 2019, p.109). Ainda, no viés dessa inclusão, que supera os limites engessados nas políticas, temos a ética da amizade como uma provocação:

[...] parecem provocar um “curto-circuito” na lógica interna da escola [da universidade] e na cultura hegemônica que fazem circular na atual configuração da biopolítica neoliberal. Isso porque a ética da amizade com os deficientes, como um contraponto às políticas de inclusão, parece indicar uma eventual ruptura histórica ou, mesmo, um acontecimento pouco notado pelos atores dessa instituição, pelos campos de saber e como um fecundo terreno para sua flexibilidade filosófica educacional. Não obstante tal fecundidade, seria imprescindível que se pensasse em seu uso para combater a desconfiança em relação à potencialidade dos modos de existência desses sujeitos e ao dever comum que evocam, o que implicaria discutir a confiança nessa comunhão como a condição da ética da amizade com os deficientes e como um caminho de sua propagação no âmbito transversal da escola (Pagni, 2019, p. 118).

Logo, ao voltarmos esta reflexão para o Ensino Superior, a política se faz importante, mas construir tal ética com os sujeitos com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação, no intuito de deslocar nossos modos de ver e de viver com o outro, é

uma desconstrução fundamental para a constituição de outras concepções sobre a deficiência e suas possibilidades, tendo em vista um mundo mais humano, ético e empático.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eni de Oliveira; BAMPI, Luciane Nunes da Silva; GUILHEM, Dirce. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v. 18, n. 4, jul-ago, 2010. ISSN: 1518-8345. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVvR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57, 2018. ISSN: 1068-2341. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3364>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3364/2062>. Acesso em: 3 ago. 2024.

DAMASCENO, Allan Rocha; MOREIRA, Laura Ceretta; NASCIMENTO, Marcelly de Souza. Experiências Inclusivas nas Universidades Federais do Rio de Janeiro: Perspectivas e Desafios. **Revista Educação Especial em Debate**. v. 6, número 12, p. 108-128, jul./dez. 2021.

DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. **A escolha da guerra civil**: uma outra história do neoliberalismo. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2021.

EWALD, François. **Foucault, a Norma e o Direito**. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da violência nas prisões. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum Brasileira**. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2017.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. *Universidad Pedagógica Nacional: Pedagogía y Saberes*, n. 52, p. 67-75, 2019. ISSN: 2500-6436 DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/11023>. Acesso em 5 ago. 2024.

LOCKMANN, Kamila. **As práticas de inclusão por circulação**: formas de governar a população no espaço aberto. *Revista Cadernos de Educação - UFPel*, Dossiê, 1(55), 19-36, 2016.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação**: outros olhares sobre a inclusão escolar. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

REIS, Graça. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. **Educação e Realidade**. Edição eletrônica, v. 48, p. 1-15, 2023. ISSN: 2175-6236. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236123291vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nQt7vWPjTzxdybQ35rDy9pG/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In: Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares.... *In: COSTA, Marisa Vorraber. Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 23-38.