

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

LOUISE DALL'AGNOL DE ARMAS

**SENTIDOS SUBJETIVOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO**

**CAXIAS DO SUL
2020**

LOUISE DALL'AGNOL DE ARMAS

**SENTIDOS SUBJETIVOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol.

**CAXIAS DO SUL
2020**

“Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio”

Louise Dall’Agnol de Armas

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 09 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Dra. Cláudia Alquati Bisol (presidente - UCS)

Dra. Andréia Morés (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Cláudia Gomes (UNIFAL-MG)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

A727s Amas, Louise Dall'Agnol de

Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados ao ensino médio [recurso eletrônico] / Louise Dall'Agnol de Amas. – 2020.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

Orientação: Cláudia Alquati Bisol.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação inclusiva. 2. Pessoas com deficiência. 3. Ensino profissional.
4. Subjetividade. I. Bisol, Cláudia Alquati, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 376

AGRADECIMENTOS

Em uma caminhada, sempre há muito que agradecer. Pessoas e momentos que permitiram, construíram e enriqueceram o percurso.

Agradeço à professora Claudia Alquati Bisol, orientadora desta pesquisa, pelas orientações, pelos ensinamentos, pela dedicação e pelo acolhimento nesta caminhada do Mestrado.

Às professoras Claudia Gomes e Andréia Morés, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e por aceitarem participar da banca de defesa desta dissertação.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, pela confiança ao expressarem suas vivências.

Ao IFRS, pelo apoio e por viabilizar a realização desta pesquisa em uma de suas unidades.

À minha família, pela segurança, apoio e incentivo constante.

Aos meus amigos, pelo apoio e entendimento quando não pude estar presente.

Aos colegas e amigos conquistados no Mestrado, agradeço pelos momentos compartilhados.

RESUMO

Pensar a educação inclusiva requer olhar não apenas para marcos legais e ações institucionais, mas também para a esfera individual dos estudantes, a fim de ampliar o debate sobre o processo inclusivo. As pessoas com deficiência foram e ainda são segregadas da participação social, apesar de avanços nos debates e a promulgação de leis e decretos, que desde 1990 defendem a participação de todas as pessoas na escola, considerando suas características individuais. Com a perspectiva inclusiva na escola e no mundo do trabalho, esta pesquisa aborda aspectos subjetivos dos estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Com o aporte da Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey, este estudo tem como objetivo geral analisar a configuração de sentidos subjetivos de estudantes com deficiência no que tange à escolarização em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Participaram da pesquisa quatro estudantes de uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul matriculados em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A partir da proposta metodológica da Epistemologia Qualitativa, o momento de construção da informação com cada participante, realizado de forma on-line, foi dividido em três dimensões: uma entrevista com perguntas abertas e fechadas para obtenção de dados demográficos e informações sobre a escolarização pregressa e sobre a permanência na Instituição; uso de fotografias como materialidade mediadora para expressão de sentimentos e significados vivenciados na escola; e uma entrevista com perguntas abertas para acessar os sentidos subjetivos dos estudantes. As falas e expressões de cada participante foram analisadas e apresentadas individualmente, constituindo indicadores que permitiram a construção dos seguintes núcleos de significação: relações interpessoais de validação; percepção da diferença no espaço escolar; a exclusão na inclusão; ser sujeito não massificado/apagado pela deficiência; e dinâmica entre desafios e conquistas. Esses núcleos situam a produção de sentidos subjetivos estando relacionados com a busca pela valorização do outro; à vergonha da diferença; à subestimação de si mesmo; à exclusão e menor-valia; e ao enfrentamento e conquista diante de desafios. Compreender as emoções e produções simbólicas dos estudantes com deficiência na escola permite reconhecê-los como sujeitos no espaço escolar e não às margens. A percepção da dinâmica de inclusão e exclusão relativa às vivências dos estudantes com deficiência abre possibilidades para questionar e fortalecer práticas escolares com vistas à efetividade do processo inclusivo. Além disso, reforça o percurso que precisa continuar a ser feito na busca pela consideração das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e deveres na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência. Educação Profissional. Sentidos Subjetivos.

ABSTRACT

Inclusive education requires the comprehension of more than legal frameworks and institutional actions, it also encompasses the individual aspect of each student, in order to broaden the discussion on the process. Disabled people have been and are still segregated from social participation, despite advances in debates and the enactment of different laws and decrees since 1990, defending the participation of all people in the school system, with full acceptance of their individual characteristics. With an inclusive perspective towards education and the work environment, this research is about the subjective aspect of students with disabilities from different technical courses in the Brazilian High School system. With the contribution of the Theory of Subjectivity developed by González Rey, this study has the purpose of analyzing the configuration of subjective senses for students with disabilities with regard to schooling in technical courses integrated to High School. Four students from a unit of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (Brazil), enrolled in technical courses integrated to High School, participated in the research. Based on the methodological proposal of Qualitative Epistemology, the moment of information construction with each participant, carried out online, was divided into three dimensions: an interview with open and closed questions to obtain demographic data, previous education information, and permanence in the Institution; the use of photographs as material resources to mediate the expression of feelings and senses experienced at school; and an interview with open questions to access the students' subjective senses. The speeches and expressions of each participant were analyzed and presented individually, as indicators that allowed the construction of the following cores of meaning: interpersonal relationships of validation; perception of difference in the school environment; exclusion in inclusion; being a non-massified / erased person due to a disability; and dynamics between challenges and achievements. These cores produce subjective meanings related to the search for valuing the other; to the shame of difference; to the underestimating of oneself; to exclusion and depreciation; and to facing and overcoming challenges. Understanding the emotions and symbolic productions of students with disabilities at school allows them to be recognized as subjects within the school space, and not on its margins. The perception of the inclusion and exclusion related to the experiences of students with disabilities opens possibilities for questioning and strengthening school practices, with a view to the effectiveness of the inclusive process. In addition, it reinforces the path that must continue to be taken in the search for the consideration of people with disabilities as subjects of rights and duties at school, and, as a consequence, in society.

Keywords: Inclusion. Disability. Professional education. Subjective meanings.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de matrículas na Educação Básica	26
Figura 2 – Número de matrículas no Ensino Médio	27
Figura 3 – Infraestrutura e recursos tecnológicos no Ensino Fundamental e Ensino Médio	28
Figura 4 – Número de matrículas Educação Profissional Técnica de Nível Médio ...	32
Figura 5 – Matrículas da Educação Especial na Educação Básica	42
Figura 6 – Construção dos núcleos de significação de Sofia	77
Figura 7 – Fotografia escolhida por Sofia.....	81
Figura 8 – Construção do núcleo de significação de José	85
Figura 9 - Fotografia escolhida por José 1	88
Figura 10 – Fotografia escolhida por José 2	89
Figura 11 – Fotografia escolhida por José 3	89
Figura 12 – Fotografia escolhida por José 4	90
Figura 13 – Construção do núcleo de significação de Teresa.....	93
Figura 14 - Fotografia escolhida por Teresa.....	96
Figura 15 – Construção do núcleo de significação de Heitor	99
Figura 16 – Fotografia escolhida por Heitor	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes do estudo	67
Quadro 2 – Organização do método da pesquisa	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica
CID	Classificação Internacional de Doença
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EPT	Educação profissional e tecnológica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com deficiência
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.....	20
2.1 Ensino médio e educação profissional	21
2.2 Educação profissional integrada ao Ensino Médio.....	30
3 IN(EX)CLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA E NO TRABALHO	34
3.1 Escolarização: história, conceitos e legislação	34
3.2 Trabalho e escolarização: a inclusão/exclusão.....	41
4 SUBJETIVIDADE E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	51
4.1 Teoria da Subjetividade de González Rey.....	51
4.2 Subjetividade individual e social	54
4.3 Sentido subjetivo	56
4.4 Estudos da subjetividade e estudantes com deficiência.....	60
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
5.1 Delineamento.....	63
5.2 Participantes.....	66
5.3 Local da pesquisa	67
5.4 Instrumentos.....	68
5.5 Procedimentos	70
5.6 Considerações éticas	72
5.7 Análise dos dados.....	72
6 ANÁLISE DOS DADOS	75
6.1 Análise de Sofia.....	75
6.1.1 Cenário para produção da informação.....	75
6.1.2 Indicadores e núcleos de significação	76
6.2 Análise de José	84
6.2.1 Cenário para produção da informação.....	84
6.2.2 Indicadores e núcleo de significação	85

6.3. Análise de Teresa	92
6.3.1 Cenário para produção da informação	92
6.3.2 Indicadores e núcleo de significação	93
6.4 Análise de Heitor	98
6.4.1 Cenário para produção da informação	98
6.4.2 Indicadores e núcleo de significação	99
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A – ENTREVISTA 1.....	123
APÊNDICE B – ENTREVISTA 2.....	125
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	126
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS.....	127
APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de pesquisa tem ênfase no público dos estudantes com deficiência, no que tange à subjetividade desses sujeitos. Tal público instiga a pesquisadora, enquanto Psicóloga em uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), que possui estudantes com deficiência em seus diferentes cursos.

Dentre as funções desempenhadas na instituição escolar, realizam-se aconselhamento aos estudantes, compreendendo seus aspectos emocionais e sociais, e orientação aos professores no manejo de situações que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, assessorar grupos de trabalho (comissões) no desenvolvimento de atividades que promovam a saúde mental dos alunos, dos professores e da equipe de ensino faz parte do trabalho.

Por aproximadamente três anos, a pesquisadora atuou em um núcleo de trabalho da instituição direcionado para aspectos da educação inclusiva. Com caráter consultivo e propositivo, as funções do núcleo correspondem a disseminar a cultura da inclusão na Instituição com projetos e ações educacionais, garantir a implementação de políticas de acesso, permanência e êxito dos alunos e promover a quebra de barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas. O público atendido corresponde aos estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem.

Nas atuações junto aos estudantes com deficiência, seja atendendo-os de forma individual, seja atuando com os professores com vista à permanência e ao êxito desses estudantes na Instituição, foram despertando inquietações na pesquisadora. Entende-se que as prerrogativas institucionais de atendimento ao aluno com deficiência, que são reflexo de discussões e construções legais nacionais, são essenciais no acesso, na permanência e no êxito desse público. No entanto, na atuação profissional, surge o questionamento: a legislação e as adaptações estruturais e pedagógicas decorrentes de normativas institucionais conseguem garantir a efetividade dos processos inclusivos sem que sejam vistos o estudante e as relações que estabelece na escola?

A escola, em sua função educativa, tem como função criar condições aos sujeitos para compreender, interpretar e transformar a realidade humana e o mundo (PAVIANI, 1991). No entanto, historicamente, a escola constituiu-se para ensinar o

que queria e para quem queria, em um modelo que atendesse poucos ou um grupo determinado de alunos com um objetivo específico. Ou seja, um único modelo de escola com características de padronização e hierarquização (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). Kassar (2016) comenta o forte caráter seletivo e excludente da educação brasileira nos anos 50 do século XX e os esforços a partir desse período para inserção de estudantes na escola.

Nas últimas décadas, com início na década de 70, debates sobre as práticas escolares que impediam o acesso ou dificultavam o processo de aprendizagem das pessoas foram sendo construídos, com atenção especial para grupos tradicionalmente excluídos (GLAT, 2011). A educação das pessoas com deficiência carrega essa marca de exclusão, pois o atendimento educacional desse público, quando oferecido, constituiu-se de modo separado dos alunos considerados normais (KASSAR, 2011).

Diversas leis, decretos e resoluções foram compondo as ações em favor da inclusão. No âmbito internacional, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, que versa sobre a igualdade do acesso à educação das pessoas com deficiência, e a Declaração de Salamanca, de 1994, que defende a escola no atendimento de todas as crianças independentemente das características físicas, intelectuais, emocionais, sociais ou outras, são exemplos de discussões propostas pela UNESCO para universalizar a educação, as quais mobilizaram o Brasil na implementação de reformas no ensino para efetivar a educação para todos (GLAT, 2011; KASSAR, 2016).

Dentre as diretrizes propostas pelo governo brasileiro a partir de discussões internacionais, cita-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que defende o direito de todos os alunos a aprenderem e conviverem juntos sem qualquer tipo de discriminação, visando superar a lógica da exclusão (BRASIL, 2008c). No ano seguinte, em 2009, a Resolução nº 4 de 02 de outubro institui diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE), devendo o estudante público da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) estar matriculado na rede comum de ensino e no AEE, o qual suplementa e complementa a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos e estratégias que eliminam as barreiras de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Ainda no mesmo ano da Resolução, em 2009, ocorreu outro marco internacional para educação inclusiva, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas, e que tem o Brasil como um dos seus signatários por meio do decreto nº 6.949/2009. A Convenção busca a promoção e a proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais a todas as pessoas com deficiência. Cabe mencionar a definição da pessoa com deficiência como aquela que possui impedimentos de longo prazo de caráter mental, físico, intelectual ou sensorial que podem obstruir sua participação efetiva e plena em igualdade de condições com outras pessoas (BRASIL, 2009).

Nesses movimentos de inclusão, é importante assinalar o conceito de *necessidades educacionais especiais* empregado na Declaração de Salamanca, que diz respeito a todas as pessoas que possuem alguma necessidade educacional originária de deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Na declaração, a escola deve incluir crianças com deficiência, superdotação, de rua, que trabalham, de população nômade, pertencente a minorias étnicas, culturais ou linguísticas, e marginalizadas. Assim, nessa ideia de incluir esse público no arranjo educacional, que foi construído para atender a maioria, decorre o conceito de *escola inclusiva* (UNESCO, 1994).

Na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o conceito de *educação especial* remete ao público das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa política, a educação especial realiza atendimento educacional especializado, o qual identifica, elabora e organiza estratégias pedagógicas de forma complementar à formação do aluno, visando a sua autonomia dentro e fora da escola, diferenciando-se das atividades desenvolvidas na sala de aula, porém mantendo articulação com elas. Aos alunos com transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, disortografia, entre outros), a educação especial atua em articulação com o ensino comum, orientando no atendimento das necessidades educacionais desses alunos (BRASIL, 2008c).

Pontuar esses conceitos torna-se importante para o entendimento da inclusão na escola e educação inclusiva. Meletti e Bueno (2011) problematizam a educação especial na compreensão de que apresentar um público-alvo para apoio nas necessidades escolares não contempla de forma ampla os alunos como a proposta da educação inclusiva. Defender a educação inclusiva é pensar no ingresso de todos

à escola, ao mesmo tempo em que a permanência com aproveitamento acadêmico de todos deve ser conquistada (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Para Bueno (2008), pensar a inclusão escolar restrita à população tradicionalmente atendida pela educação especial é não perceber que o fracasso escolar geralmente está abatido nos desprovidos sociais, sejam eles pessoas com deficiência ou não, a partir de políticas sociais e econômicas injustas. Assim, o autor diferencia *inclusão escolar* de *educação inclusiva*. A primeira diz respeito à incorporação na escola de alunos tradicionalmente excluídos, enquanto que a educação inclusiva refere-se a um objetivo a ser alcançado. Em sua perspectiva, não será possível alcançar a educação inclusiva de forma verdadeira em uma sociedade excludente, ao mesmo tempo que considerar a educação inclusiva como uma meta significa que continuarão a existir alunos excluídos que necessitarão de atenção especial para deixar de serem excluídos.

Diante disso, é reconhecida e valorizada a proposta da educação inclusiva, entendendo-a no seu aspecto amplo ao considerar que a escola deve atender e estruturar-se a partir das necessidades de todos os alunos (MANTOAN, 2003). No entanto, este trabalho tem seu foco nos estudantes com deficiência. Entende-se que é desafiador e importante refletir sobre a realidade escolar desses estudantes, levando-se em conta as marcas de exclusão das pessoas com deficiência, marginalizadas dos processos escolares ao longo da história. As discussões sobre a temática da deficiência permitiram que essas pessoas saíssem da invisibilidade social, ainda que muito se precise avançar, e pudessem ser vistas com direitos e deveres sociais e educacionais.

De acordo com Skliar (2015), de 1 a 5% das pessoas com deficiência em idade escolar estão na escola, nos países da América Latina. A exclusão desse público também pode ser vista, especificamente, no Brasil, conforme o último Censo Demográfico (IBGE, 2010¹), em que 61,1% da população com deficiência com 15 anos ou mais não possuem instrução ou têm o Ensino Fundamental incompleto, em

¹ O Censo Demográfico de 2010 apontou 45,6 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, ou 23,9% da população, considerando incapacidades, em seu aspecto amplo, que podem implicar em dificuldades/problemas na estrutura do corpo e nas atividades. Em 2018, o IBGE, a partir das recomendações do Grupo de Washington, realizou uma releitura dos dados do Censo de 2010 a respeito das pessoas com deficiência e considerou para a estatística a população com muita dificuldade ou que não consegue desempenhar funções e atividades básicas. Com esse corte, o público das pessoas com deficiência no Brasil é considerado de 12,7 milhões de pessoas ou 6,7% da população (IBGE, 2018).

comparação com 38,2% das pessoas com 15 anos ou mais que não apresentam deficiência. O Censo também refere que 17,7% das pessoas com 15 anos ou mais com deficiência possuem Ensino Médio e Superior incompleto, em comparação com 29,7% das pessoas com 15 anos ou mais sem deficiência.

Na Instituição de realização da pesquisa, do total de 1044 alunos matriculados, há 12 estudantes com deficiência. Dentre os estudantes com deficiência na instituição, o maior número encontra-se matriculado em cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), essa modalidade de educação profissional técnica de nível médio destina-se aos concluintes do Ensino Fundamental, sendo a habilitação profissional técnica oferecida na mesma matrícula do Ensino Médio. Devido à Instituição ter o maior número de estudantes com deficiência nos cursos integrados, ao interesse em compreender a escolarização dos estudantes nessa modalidade de ensino pela recente história na educação brasileira e à marca de inclusão e exclusão presente na concepção de Educação Profissional e Ensino Médio no Brasil, define-se este como o público da pesquisa.

Perceber o número de estudantes com deficiência tanto na instituição da pesquisa como nos dados do Censo Demográfico remete ao texto de Skliar (2015), segundo o qual avanços jurídicos foram efetivados para a inclusão das pessoas com deficiência na educação, porém ainda é baixa a porcentagem desse público no sistema educacional. Assim, apesar de a legislação vigente sobre o tema propiciar acesso e permanência do estudante com deficiência na escola regular, é necessário olhar para além da legislação e infraestrutura escolar, percebendo a dimensão do sujeito. Conforme afirma Skliar (2015, p. 17):

[...] não se trata apenas de proclamar políticas de acesso universal às instituições, quanto à entrada irrestrita de todas as pessoas com deficiência nas escolas, mas também, e no mesmo ato, criar um pensamento e uma sensibilidade relacionados ao que significa estar juntos, o “para que” desse estar juntos, qual o conceito desse estar juntos.

Tacca e González Rey (2008) afirmam que o desafio da escola é transitar entre a diferença e a igualdade, entre o que só pode ser visto pela perspectiva da diversidade e aquilo que deve ser igual para todos. Ou seja, se conteúdos devem ser possíveis de acesso a todos, por outro lado a escola não pode impor modelos únicos, padrões a serem seguidos, considerando o risco de poucos terem sucesso por se adaptarem melhor ao modelo. Os autores comentam, nesse sentido, que as emoções

e os sentidos produzidos por estudantes no espaço escolar precisam ser considerados e explorados na pesquisa educacional.

Assim, perceber a efetividade da educação inclusiva implica olhar para os sujeitos envolvidos nesse processo. No caso da presente pesquisa, contemplam-se a perspectiva do estudante, os sentidos produzidos na relação com colegas e professores, com os conteúdos e com o espaço escolar. Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018) afirmam que a atenção para o que os próprios estudantes expressam sobre a vida escolar, além de percebê-los como sujeitos ativos nos espaços em que estão inseridos, permite a construção de novo olhar sobre a escola. Os autores criticam que os debates sobre a escola acontecem geralmente a partir do olhar do adulto, sendo considerado este o professor ou pesquisador da área. Assim, compreender a singularidade dos estudantes aproxima-se de um lugar necessário de ser explorado.

Diante disso, a presente pesquisa direciona-se para a subjetividade dos estudantes com deficiência em cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Utiliza-se a abordagem teórico-metodológica de González Rey (2003; 2010; 2002), que contempla o conceito de *sentido subjetivo* e a inter-relação de indivíduo e sociedade. Nessa perspectiva, o método utilizado é o proposto por González, a Epistemologia Qualitativa, que entende a construção do conhecimento a partir de três princípios: o caráter construtivo-interpretativo de produção permanente do conhecimento; a legitimação do aspecto singular como fonte do conhecimento; e a compreensão da pesquisa como processo de diálogo e comunicação (GONZÁLEZ REY, 2002).

Estudar a subjetividade, na teoria de González Rey, não equivale a estudar os processos psicológicos automatizados e sensoriais desprovidos de emocionalidade, como a atenção involuntária diante de um estímulo forte. A subjetividade é compreendida nessa teoria na articulação do individual e o social, sendo que esses espaços interagem de forma contraditória, recursiva e recíproca (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Ainda, ao falar sobre subjetividade nesta pesquisa, assume-se a perspectiva do sujeito constituído na e pela atividade, que, por meio de suas expressões, revela sua história, suas relações sociais e sua singularidade (AGUIAR; OZELLA, 2013). Além disso, é olhar o indivíduo como produtor e atuante de seu desenvolvimento, não correspondendo de forma linear às exigências externas, mas em atividade diante dessas exigências e na construção de si e seu espaço (GOMES; SOUZA, 2014). O

sujeito, em sua subjetividade, integra os seus elementos individuais, suas configurações subjetivas às contínuas condições históricas, culturais e sociais, organizando o mundo em que vive e atua em uma dimensão simbólico-emocional (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

Assim, o olhar para a subjetividade não é desvinculado dos processos sociais, pois, como afirma Vigotski (2001), um dos autores em que se baseia González Rey, os processos psíquicos possuem conexão social, uma vez que o homem é constituído e interage com os outros e o mundo em uma relação de troca intercomplementar. Nessa relação, mediada pelo discurso, pela formação de ideias, o homem apreende o mundo e atua sobre ele. Desse modo, explorar a subjetividade de estudantes com deficiência, no que se refere aos sentidos produzidos nos cursos técnicos integrados, pode permitir ampliar a compreensão sobre esses estudantes e sobre a educação inclusiva.

Com o entendimento de que analisar os sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados pode contribuir com o olhar sobre esses sujeitos e sobre os limites e as possibilidades da educação inclusiva, define-se como problema de pesquisa: *Como se configuram os sentidos subjetivos de estudantes com deficiência no que tange à escolarização em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio?* Diante disso, objetivou-se analisar a configuração de sentidos subjetivos de estudantes com deficiência no que tange à escolarização em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Para isso, definiu-se como objetivos específicos:

- a) situar princípios teóricos e metodológicos da Teoria da Subjetividade de González Rey e sua contribuição para a análise da educação inclusiva de estudantes com deficiência;
- b) compreender como a vivência inclusiva configurada pelos estudantes com deficiência favorecem o percurso escolar e as perspectivas para o ingresso no mundo do trabalho; e
- c) depreender os núcleos de significação configurados pelos estudantes com deficiência na vivência escolar inclusiva.

A estrutura de organização desta pesquisa consiste em sete capítulos. O primeiro destina-se a apresentar a pesquisa a partir das inquietações que a motivaram, os objetivos e a contextualização do estudo que se propôs realizar.

No segundo capítulo, denominado *Educação profissional técnica de nível médio*, discute-se sobre o Ensino Médio e a educação profissional no Brasil,

compreendendo suas características e desenvolvimento histórico. Ao final desse capítulo, aborda-se a modalidade da educação profissional integrada ao Ensino Médio, apresentando sua criação, seu princípio e sua finalidade.

No terceiro capítulo, *In(ex)clusão da pessoa com deficiência na escola e no trabalho*, apresentam-se a compressão da escolarização da pessoa com deficiência, no que tange a conceitos, história e legislação, e os processos de inclusão e exclusão no mundo do trabalho e na escola que permeiam as vivências da pessoa com deficiência.

No quarto capítulo, intitulado *Subjetividade e estudantes com deficiência*, discorre-se sobre a subjetividade a partir da teoria de González Rey, considerando os conceitos de *subjetividade individual*, *subjetividade social* e *sentido subjetivo*. Ainda, neste capítulo, apresentam-se estudos que utilizaram o aporte teórico da Teoria da Subjetividade para a compreensão da configuração de sentidos subjetivos de estudantes com deficiência.

No quinto capítulo, destinado aos Procedimentos Metodológicos, mostra-se o percurso da pesquisa com o delineamento, os participantes, o local da pesquisa, os instrumentos, os procedimentos, as considerações éticas e como foi realizada a análise dos dados. O aporte metodológico utilizado refere-se à Epistemologia Qualitativa, método proposto por González Rey.

No sexto capítulo, referente à *Análise dos dados*, apresenta-se a análise de cada participante de forma individual, compreendendo os dados do momento de construção da informação com os participantes a partir de indicadores e núcleos de significação, a fim de aproximar-se dos sentidos subjetivos produzidos pelos estudantes com deficiência.

No sétimo capítulo, realizam-se reflexões sobre o processo da pesquisa, considerando os ajustes necessários decorrentes do período de pandemia em que ela foi realizada, bem como sobre as construções teóricas apresentadas na análise individualizada de cada participante.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

A educação constitui-se como um processo formativo, que, quando se desenvolve nas instituições de ensino, é configurada, no Brasil, em níveis e modalidades. A educação escolar, dessa forma, é composta pelos níveis da educação básica e do ensino superior. O primeiro, formado pela educação infantil, pelo ensino fundamental e ensino médio, possui a finalidade de promover a formação comum que é indispensável para a cidadania e o progresso no trabalho e em estudos futuros dos estudantes de quatro a dezessete anos de idade. O nível seguinte à educação básica, o ensino superior, estimula, dentre vários aspectos, o espírito científico e o pensamento reflexivo, além de formar nas diferentes áreas do conhecimento. Dentro da educação escolar, modalidades de ensino são previstas na legislação brasileira, como a educação profissional e tecnológica, a educação de jovens e adultos e a educação especial (BRASIL, 1996).

Diante das diferentes modalidades e dos níveis na educação escolar brasileira, neste capítulo será analisada e contextualizada a educação profissional técnica de nível médio, parte da modalidade da educação profissional e tecnológica, foco de estudo nesta dissertação. A educação profissional e tecnológica (EPT), de acordo com o Ministério da Educação, é uma modalidade de educação destinada ao preparo para o exercício de profissões (BRASIL, 2018). Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, integra-se aos diferentes níveis e modalidades da educação e articula trabalho, ciência e tecnologia. Podem ser oferecidos cursos, por eixos tecnológicos, de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. No caso do Ensino Médio, desde que garantida a formação geral do estudante, poderá prepará-lo para profissões técnicas, podendo ser a habilitação profissional desenvolvida em instituições especializadas de educação profissional ou no próprio local ofertado do Ensino Médio (BRASIL, 1996).

A prerrogativa da educação profissional prevista na LDB, integrando-se às diferentes modalidades de educação, contempla dois direitos fundamentais do cidadão: direito à educação e ao trabalho (BRASIL, 2018). Para a educação profissional técnica de nível médio, as formas oferecidas correspondem ao modelo articulado e subsequente. No caráter articulado, as possibilidades são as configurações concomitante e integrada. A primeira destina-se a quem ingressa no

Ensino Médio ou o esteja cursando, sendo realizada matrícula distinta do Ensino Médio na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino diferentes. A segunda, modalidade integrada, é oferecida aos concluintes do Ensino Fundamental em um curso planejado para obtenção de habilitação profissional técnica na mesma instituição e com a mesma matrícula do Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Como o foco do presente estudo corresponde à educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada, faz-se necessário abordar tanto sobre o Ensino Médio como sobre a educação profissional no Brasil. Compreender o desenvolvimento histórico e as características desse nível e dessa modalidade da educação torna-se pertinente para a percepção das possibilidades e dos limites da educação profissional técnica de nível médio, especialmente no que se refere à modalidade integrada.

2.1 Ensino médio e educação profissional

Para Gramsci (1985), historicamente, a sociedade formou categorias de sujeitos com a função de desempenhar atividades intelectuais em todos os grupos sociais. Essa característica da intelectualidade é formada, especialmente, nos grupos sociais dominantes, tendo a escola importante papel nessa configuração. Por meio da escola, buscou-se ampliar e aprofundar o intelecto dos indivíduos, bem como aumentar as especializações das atividades, tornando-se a escola, dessa forma, instrumento para aperfeiçoar os intelectuais de diferentes níveis sociais.

Na sociedade moderna, as atividades tornaram-se complexas, criando uma escola para os próprios especialistas, além de um grupo de intelectuais de nível mais elevado para ensinar nessas escolas. Assim, foi-se configurando um sistema de escolas com níveis diferentes para atender as diferentes profissões. Nesse processo de diferenciação do conhecimento, criou-se a divisão da escola em clássica e profissional, ou seja, “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1985, p. 118).

Percebe-se essa diferença das escolas na criação e no intuito da educação profissional no Brasil. Sob responsabilidade do Estado, a educação profissional brasileira tem seu início pelo decreto nº 7.566, em 1909, de iniciativa do presidente da República Nilo Peçanha, com a criação de dezenove escolas de Aprendizes Artífices

destinadas ao ensino profissional primário e gratuito. Essas escolas objetivavam criar hábitos de trabalho aos órfãos e pobres, de no mínimo dez e máximo treze anos, afastando-os do ócio ignorante e do crime. Os altos índices de evasão nessas escolas, diante de estrutura física inadequada e escassez de professores qualificados, e a inserção desses estudantes em postos de trabalho marcaram o início da educação profissional, o embrião da atual rede de educação federal tecnológica (REGATTIERI, CASTRO, 2009; SANTOS, 2000).

Na literatura encontram-se marcos do desenvolvimento da educação profissional no Brasil, que permitem compreender o seu objetivo, conforme a época, e sua relação com a educação propedêutica. Até 1932, a trajetória educacional era marcada pelo ensino profissional de um lado, com cursos técnicos agrícola e comercial, por exemplo, enquanto que a educação para as elites iniciava-se com o primário, seguido do ginásio de caráter propedêutico e, após, o ensino superior com a definição dos ramos profissionais (Kuenzer,2007). Assim, além formar para o trabalho operacional as classes menos favorecidas social e economicamente utilizando-as no desenvolvimento econômico (KUENZER, 2002), o trabalho manual e de força física, antes atribuído aos escravos, identificava a inserção na sociedade (SANTOS, 2000).

Em 1932, por meio da Reforma Francisco Campos, com a expansão dos cursos profissionais e, em alguns casos, mesmo estabelecendo alguma vinculação com o ensino propedêutico, permaneciam demarcações bem claras de quem acessava o ensino superior. A trajetória educacional estava ligada de um lado para quem desempenhava atividades de planejamento e supervisão e, de outro, para quem executava ações instrumentais (KUENZER, 2002, 2007). Roballo e Lottermann (2016) apontam que a formação técnica no Brasil teve sua inserção atendendo às demandas da sociedade no processo de urbanização e dos interesses do capital, mantendo a divisão da educação entre o trabalho intelectual para os privilegiados em detrimento do trabalho manual aos pobres.

Na década de 40, a Reforma de Capanema, por meio de diversas leis orgânicas promulgadas pelo Ministro Gustavo Capanema, configurou o ensino secundário e o normal para formar a elite, enquanto o ensino profissional ficava voltado para formação dos filhos dos operários, dos desafortunados, que precisavam ingressar no trabalho precocemente (REGATTIERI; CASTRO, 2009). A reforma criou os cursos médios de segundo ciclo, científico e clássico, com três anos de duração e de caráter

propedêutico, destinados ao ingresso no ensino superior, enquanto que o nível médio de segundo ciclo destinado ao trabalho instrumental englobava os cursos agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico (KUENZER, 2007).

Assim, no científico e no clássico, havia aprendizagem de línguas, ciências e artes, envolvendo o conhecimento de cultura geral, das humanidades antigas e modernas e da consciência patriótica para a formação de individualidades condutoras da sociedade (BRASIL, 1942a). No mesmo período, o Estado promoveu o fortalecimento da educação profissional pelo decreto-lei nº 4.217 de 1942 com a criação das Escolas Técnicas Federais para o ensino industrial com diversos cursos (BRASIL, 1942b).

Como forma de garantir formação mínima aos operários, diante da expansão da indústria brasileira, o Estado complementou a educação profissional com o sistema privado, criando, pelo decreto-lei nº 4.048 de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com a aprendizagem oferecida pelas empresas, isentando os serviços educativos dessas instituições privadas do pagamento de impostos federais (BRASIL, 1942c). Posteriormente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foi criado pelo Decreto-lei nº 8.621 de 1946, destinando a oferta de cursos de continuação ou práticos para os trabalhadores do comércio (BRASIL, 1946). As iniciativas do Governo Federal de profissionalização da população são respaldadas pelos momentos econômicos de forte industrialização e, com isso, necessidade de mão de obra qualificada (KUENZER, 2002).

Gramsci (1985) aponta que a multiplicação de escolas profissionais tende a reforçar as diferenças mascaradas com a ideia de democracia, ou seja, a democracia não pode ser restrita a formar operários qualificados, mas a formar em cada cidadão a possibilidade de tornar-se dirigente. Esse autor postula que

[...] as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las [...] (GRAMSCI, 1985, p. 136).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a Reforma Capanema, na década de 1940, acentuou a tradição de o ensino secundário ser acadêmico e voltado para as elites e o ensino profissional existir para atender aos diversos ramos da

economia pelos pobres. Somente na década de 1970, há tentativas de aproximação entre educação geral e ensino profissional pela lei nº 5.692, em 1971, com a profissionalização obrigatória no segundo grau, mas que não assegurou maior igualdade entre os alunos, uma vez que o trabalhador de baixa renda, muitas vezes, não permanecia na escola até o segundo grau, diante dos altos índices de evasão e repetência (SANTOS, 2000).

Nesse processo, o Ensino Médio descaracterizou-se em ser acadêmico para o ingresso no ensino superior ou profissionalizante, perdendo, assim, qualquer indício de identidade já construída. No entanto, em 1982, na lei nº 7.044, a profissionalização tornou-se facultativa no Ensino Médio, atendendo à classe detentora do capital que não via relevância na profissionalização e vinculando-a de forma mais significativa à classe operária (REGATTIERI; CASTRO, 2009).

A retomada do encontro da educação geral e profissional ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, nº 9.394, que estruturou a educação em dois níveis, básica e superior, e considerou um capítulo para a educação profissional. Com essa LDB, ficou estabelecido o dever do Estado em garantir de forma progressiva o Ensino Médio gratuito, além de considerá-lo como etapa final da educação básica. Com duração mínima de três anos, possui a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos do Ensino Fundamental para o prosseguimento dos estudos, preparar para o trabalho e a cidadania, formar eticamente e desenvolver o pensamento intelectual e crítico, bem como compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática (BRASIL, 1996).

No entanto, em 1997, por meio do decreto nº 2.208, a educação profissional passou a ter estrutura curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial. O decreto compreende os seguintes níveis para a educação profissional: básico, para trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia; técnico, para habilitação profissional de alunos de Ensino Médio ou egressos; e tecnológico, para formação de nível superior em tecnologia aos egressos do ensino técnico ou médio (BRASIL, 1997a).

Reforçando as regulamentações desse último decreto, aprovou-se o de nº 2.406 no mesmo ano, que consolidou a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), com autonomia para ofertar vagas de nível básico, técnico e tecnológico da educação profissional consonantes às necessidades do setor produtivo e dos avanços tecnológicos

(BRASIL, 1997b). Cabe ressaltar que, pela lei nº 8.948 de 1994, instituiu-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que começou a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994).

A ideia de a profissionalização ser complementar ao Ensino Médio, visto que a habilitação profissional é condicionada à conclusão da educação básica, recompõe a concepção da profissionalização ser paralela ao Ensino Médio, embora haja articulação entre as modalidades de ensino (SANTOS, 2000). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) apontam que os defensores do período apoiam o caráter vocacional e social do ensino profissional, atendendo ao perfil de aluno trabalhador de baixa renda interessado na profissionalização. Por outro lado, esses mesmos autores destacam a ampliação das desigualdades de classe e o dualismo na educação, em que os cursos superiores em tecnologia, na formação de tecnólogos, na verdade, estariam formando técnicos para aliviar a pressão das universidades e elevar a escolaridade dos trabalhadores para as demandas do mercado, enquanto que o nível médio formaria operários qualificados e o nível básico capacitaria operários para o trabalho simples.

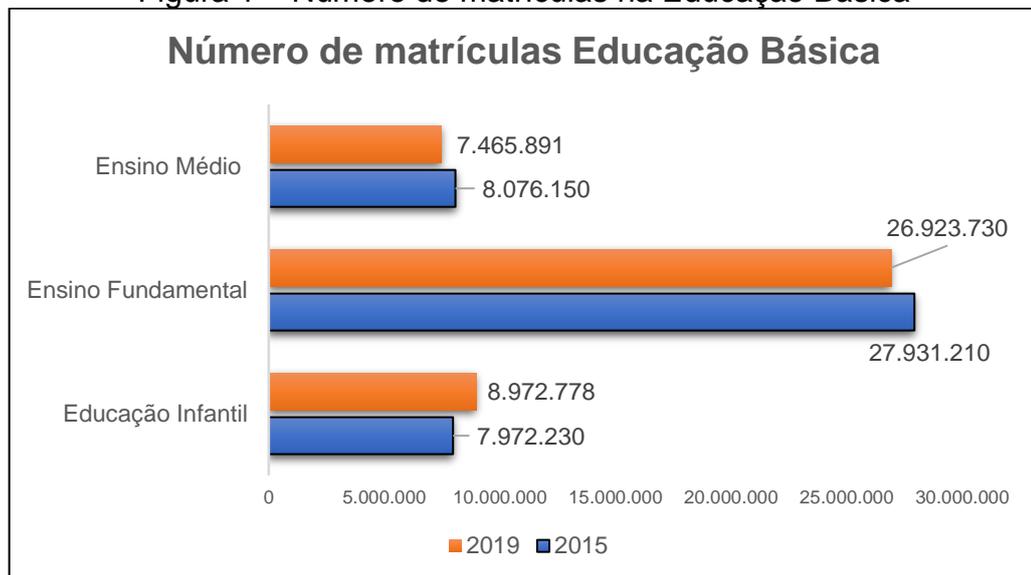
Diante do percurso apresentado da educação profissional e do Ensino Médio no Brasil, exemplificado com as demarcações legais, percebe-se a dualidade da educação com características de qual público ingressaria no Ensino Médio de caráter propedêutico ou na educação profissional. Desse modo, a dualidade configura a marca da constituição do Ensino Médio no Brasil, ratificando dois caminhos do mundo da produção: a formação daqueles que comandam ou a preparação, com poucos anos de estudos em cursos profissionais, daqueles que exercem atividades operacionais (KUENZER, 2002).

Assim, enquanto que o Ensino Fundamental foi compreendido socialmente como espaço para os conhecimentos básicos de caráter universal, o Ensino Médio constituiu-se na oscilação de ofertar ensino propedêutico direcionado ao prosseguimento de estudos no nível superior ou oferecer ensino profissionalizante (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003). Kuenzer (2007) aponta o Ensino Médio como o nível de ensino, ao longo da história da educação brasileira, sem identidade em termos de sua concepção e organização, o qual cresceu nos espaços das escolas de primeiro grau em natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*.

Nessa discussão, cabe ressaltar a reflexão de Kuenzer (2002), ao afirmar que o Ensino Médio não tem sido para todos. Essa afirmação pode ser verificada nos

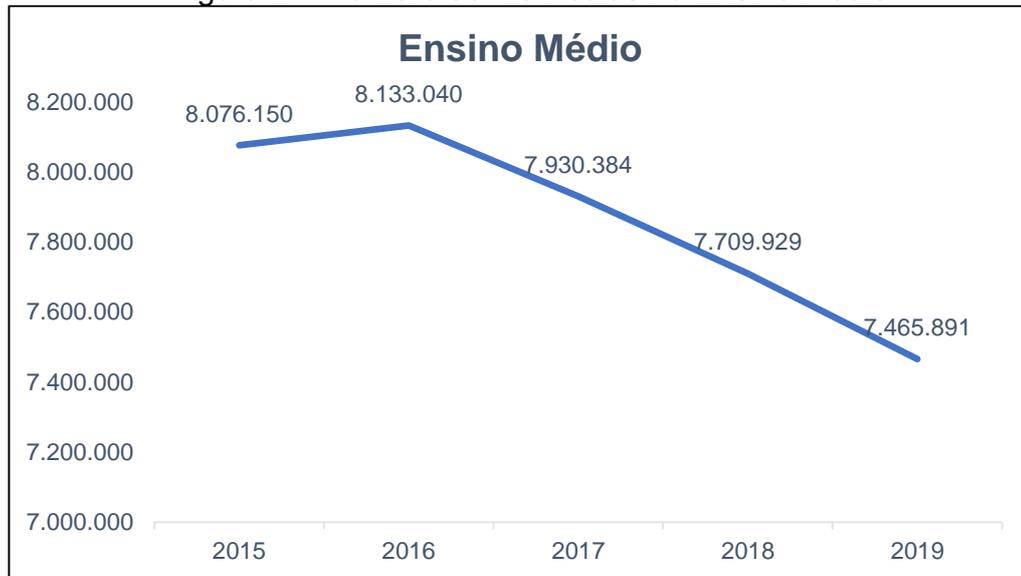
dados do Censo da Educação Básica em 2019 (INEP, 2020): das 47,9 milhões de matrículas na Educação Básica do Brasil, aproximadamente 8,9 milhões estavam na Educação Infantil, 26,9 milhões no Ensino Fundamental e, o menor número, 7,4 milhões no Ensino Médio (Figura 1). Este último segue tendência de queda no número de matrículas que pode ser vista na redução de 7,6% nos últimos cinco anos, decorrente, de acordo com o Censo, da diminuição de entrada oriunda do Ensino Fundamental e do aumento da taxa de aprovação no Ensino Médio (Figura 2). Ainda, o cenário do Ensino Médio pode ser visto com mais clareza a partir da taxa de distorção idade-série que alcança 26,2% das matrículas em comparação com 16,2% das matrículas do Ensino Fundamental.

Figura 1 – Número de matrículas na Educação Básica



Fonte: Elaboração da autora (2020) com base no Censo da Educação Básica em 2019 (INEP, 2020).

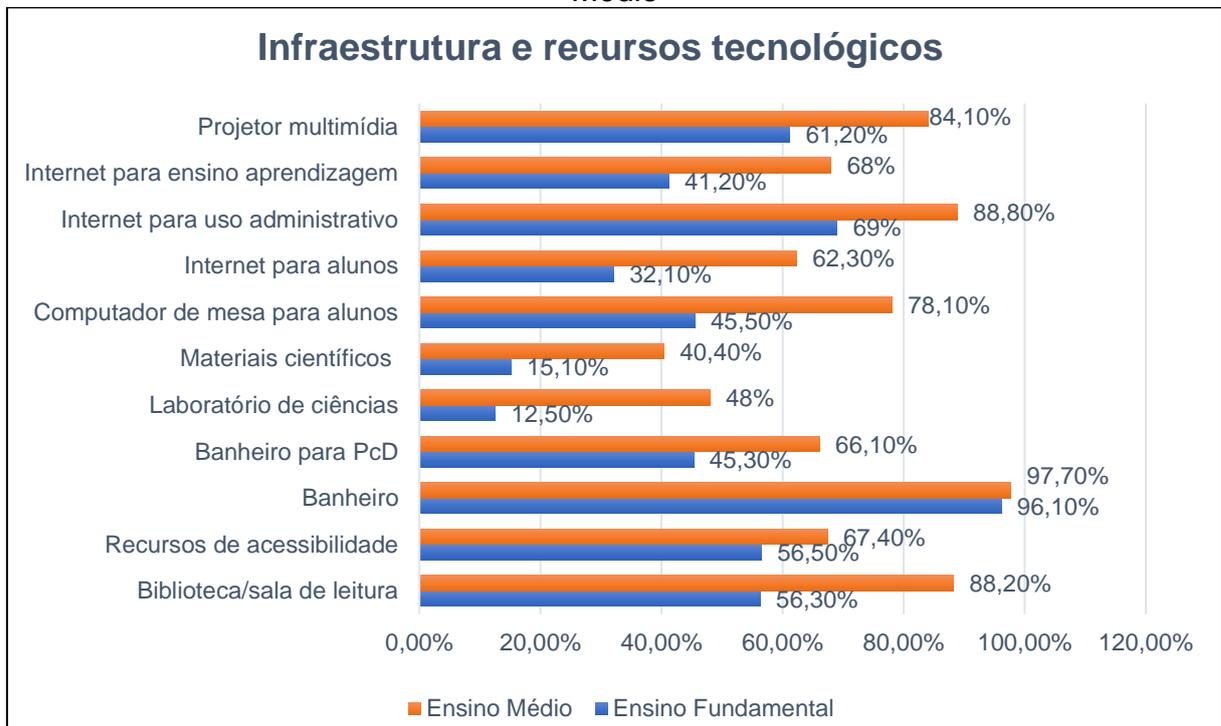
Figura 2 – Número de matrículas no Ensino Médio



Fonte: Elaboração da autora (2020) com base no Censo da Educação Básica em 2019 (INEP, 2020).

Apesar dos números preocupantes das matrículas no Ensino Médio, salienta-se um outro dado, referente aos aspectos físicos das escolas que ofertam esse nível de ensino. Conforme pode ser verificado na Figura 3, as escolas que possuem Ensino Médio apresentam melhor infraestrutura e itens de tecnologia, como a disponibilidade de laboratórios de informática e internet, bem como sala de leitura e biblioteca, do que as escolas de Ensino Fundamental.

Figura 3 – Infraestrutura e recursos tecnológicos no Ensino Fundamental e Ensino Médio



Fonte: Elaboração da autora (2020) com base no Censo da Educação Básica em 2019 (INEP, 2020).

Os dados apresentados podem mostrar que, por mais que sejam feitos esforços para melhorias físicas nas escolas e exista legislação que articule formação sócio-histórica e mundo do trabalho, o não acesso e a não continuidade do Ensino Médio têm suas raízes na forma de organização da sociedade. Nesse sentido, Kuenzer (2002) comenta que a necessidade de muitos jovens em garantir sua subsistência no mundo do trabalho reflete no Ensino Médio a realidade de jovens com existências e perspectivas desiguais. Dessa forma, para a autora, o Ensino Médio no Brasil tem a função de reafirmar a inclusão dos já incluídos socialmente, por justificar que os que permanecem na escola possuem melhores condições financeiras, melhor se comunicam e dominam os conhecimentos pela relação diversificada que estabelecem com a cultura fora da escola; já aos excluídos fica alguma modalidade de preparação para o trabalho.

Essa perspectiva relaciona-se à ideia de Gramsci (1985) sobre a defesa da escola unitária, uma vez que a escola marcou socialmente os grupos conforme o tipo de escola a que se destinava. O autor defende que é necessária uma escola única em que cada cidadão possa se tornar governante, para não alimentar a dualidade na perpetuação das funções de dirigir ou instrumentalizar conforme o grupo social. Nessa

escola única, de forma inicial, apresenta-se a cultura geral, humanista e formativa, equilibrando a capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento de capacidades intelectuais. Desse ensino, o sujeito passa a uma escola de aprendizado especializado para o trabalho. A partir de uma escola preparatória, o indivíduo é conduzido para a escolha profissional na formação de ser capaz de pensar e dirigir.

O entendimento da unitariedade da escola expressa-se no compromisso com a igualdade de direitos ao conhecimento, independentemente da origem de classe, diminuindo, com isso, a desigualdade da sociedade da qual a escola participa. Porém, ainda que haja uma escola única, a marca da dualidade será de fato superada quando, na sociedade, a decisão pela trajetória educacional e profissional não for definida pela origem de classe ou a escolha por não cursar o nível superior em razão de outra formação mais rápida for igualmente valorizada. No entanto, cabe ressaltar que, se a dualidade estrutural é perversa, estabelecer um único modelo de organização ao Ensino Médio submete os diferentes a tratamento igual. Nesse sentido, pensar o Ensino Médio como caráter básico, assegurando-o a todos e permitindo que seja composto por diferentes modalidades, incluindo a habilitação profissional, busca tratar de forma diferente os desiguais, a partir de suas necessidades e interesses (KUENZER, 2002).

Permeada por essas ideias, em 2004, pelo decreto nº 5.154, a educação profissional de nível médio ganhou nova possibilidade em ser de forma integrada ao Ensino Médio. Pela legislação, o ensino profissional de nível médio pode ser articulado de três formas: concomitante, oferecido aos egressos do Ensino Fundamental e que estejam matriculados no Ensino Médio da mesma Instituição ou em distinta; subsequente, aos alunos que concluíram o Ensino Médio; e a modalidade integrada a quem tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo a habilitação profissional técnica de nível médio oferecida na mesma matrícula, na mesma Instituição, com aumento da carga horária (BRASIL, 2004).

Possibilitar ao jovem a preparação para o exercício de profissões, quando atendida à educação geral (BRASIL, 1996), pode ser uma tentativa de superar a dualidade da educação profissional e educação geral. Além disso, conforme argumenta Frigotto (2010), com a quantidade de jovens que precisam ingressar no mercado de trabalho para sua subsistência, assegurar a qualidade da educação básica e situá-los em uma área de atuação, técnica ou tecnológica, é pertinente. A articulação do Ensino Médio com a profissionalização pode significar para muitos a

possibilidade de não abandonar o Ensino Médio, uma vez que o exercício de trabalho digno pode garantir a continuidade dos estudos (KUENZER, 2002).

2.2 Educação profissional integrada ao Ensino Médio

Com o decreto nº 5.154 de 2004, a possibilidade da modalidade integrada do ensino profissional ao Ensino Médio consolida a busca da educação unitária, atendendo à diversidade brasileira de jovens trabalhadores que necessitam da educação profissional. Assim, a educação básica é complementada pela educação profissional, promovendo inclusão social por meio da elevação da escolaridade dos jovens trabalhadores, articulada a itinerários formativos consonantes ao desenvolvimento local, regional e nacional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

A formação integrada propõe-se à não separação da educação geral e educação profissional, compreendendo o trabalho como princípio educativo e a superação da divisão social entre a ação de executar e pensar. A busca por essa modalidade garante ao adolescente, ao jovem trabalhador o direito a uma formação que contemple leitura de mundo, visão crítica e resposta às necessidades da ciência e tecnologia do mundo do trabalho (CIAVATTA, 2010).

A integração não se refere à sobreposição de disciplinas gerais e específicas, bem como não é o aumento de um ano de estudos profissionais ao Ensino Médio. A integração equivale a uma relação construída, ao longo da formação, entre os conhecimentos gerais e específicos nos eixos do trabalho, da cultura e da ciência. Assim, o currículo integrado visa problematizar os fenômenos do mundo e dos processos tecnológicos da área profissional em múltiplas perspectivas, seja social, econômica, cultural, ambiental (RAMOS, 2010).

Integrar torna-se, assim, necessário diante da realidade dos filhos dos trabalhadores que não podem adiar o projeto de obter uma profissão no ensino superior. No entanto, ressalta-se que a modalidade integrada estabelece uma relação mediata, indireta com a formação profissional específica, permitindo a consolidação profissional em outros níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

A concepção integrada possui como eixo o conceito de politecnia, o qual corresponde, para Saviani (1989), à não separação de trabalho manual e intelectual, pois todo o trabalho humano envolve ambos os processos. De acordo com o autor, se

o homem é constituído no agir sobre a natureza seguindo objetivos antecipados mentalmente, então, o trabalho intelectual está presente nas operações manuais da mesma forma que as profissões intelectuais não se fazem sem a manipulação da realidade. Ainda para Saviani (1989, p. 17), “a noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho”.

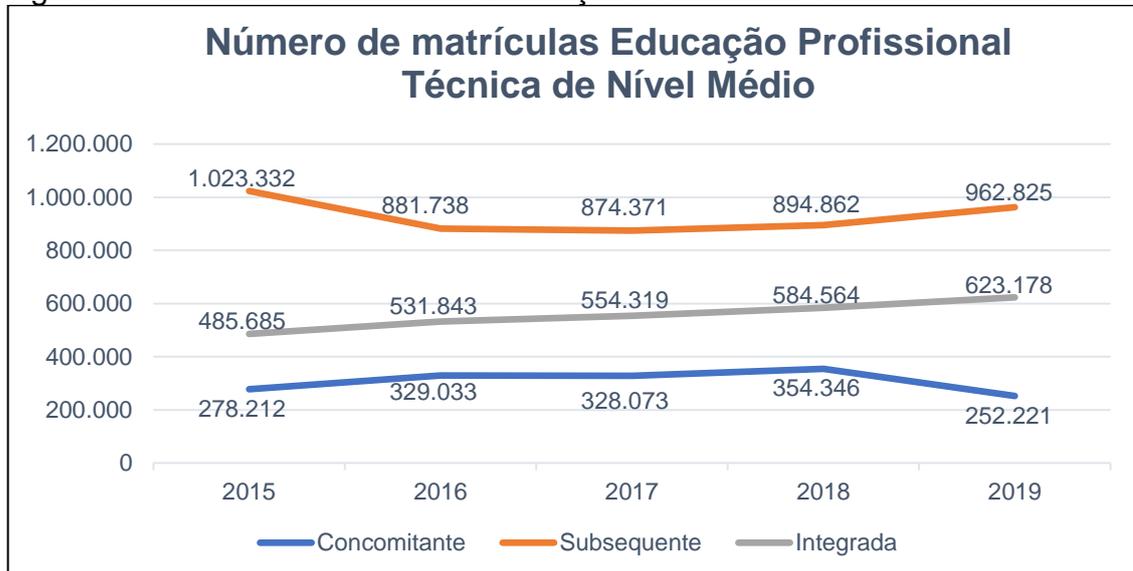
Assim, o Ensino Médio politécnico ou o integrado podem ser considerados sinônimos na medida em que ambos possuem a base do princípio de politecnicidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010). A educação politécnica, para Frigotto (2010), afirmada na educação unitária, que articula cultura, tecnologia e trabalho como aliados à democracia efetiva, não caracteriza uma relação linear com o mercado de trabalho, mas é mediada com vistas ao cumprimento de justiça social e acompanhamento das modificações científicas. Nesse sentido, o trabalho é visto como princípio educativo, que consiste em um dever de todos de colaborarem com a produção de bens culturais, simbólicos e materiais e em um direito de todos de transformarem o meio em bens para sua existência (FRIGOTTO, 2010).

O Ensino Médio, etapa final da educação básica e articulado ao trabalho, à cultura e à ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e não pode ser confundido com o imediatismo do mercado de trabalho. A formação profissional dos currículos integrados tem como condição a educação básica e a ampliação da carga horária, garantindo aos jovens que precisam trabalhar a qualidade da educação básica e a possibilidade de atuação em uma área técnica ou tecnológica, desconstruindo a ideia de que a rápida inserção no mercado de trabalho ocorre sem educação básica de qualidade e com cursos rápidos profissionalizantes (FRIGOTTO, 2010).

A concepção integrada que não se restringe à simples preparação para o trabalho, mas, também, não é alheia à necessidade de sobrevivência dos sujeitos, identificando, nos arranjos locais, oportunidades de ocupação (CIAVATTA, 2010), vem ganhando espaço na realidade brasileira, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2019. O número de matrículas da educação profissional, considerando as formas concomitante, subsequente e integrada, aumentou aproximadamente 3% em relação a 2015. No entanto, se analisados os dados de 2015 a 2019, a modalidade integrada foi a única das modalidades de educação profissional do Ensino Médio que só aumentou o número de matrículas conforme os anos, passando em 2015 de 485,6

mil matrículas para 623 mil matrículas em 2019 (INEP, 2020), conforme pode ser visto na Figura 4.

Figura 4 – Número de matrículas Educação Profissional Técnica de Nível Médio



Fonte: Elaboração da autora (2020) com base no Censo da Educação Básica em 2019 (INEP, 2020).

Com a lei 11.892 de 2008, a oferta da educação integrada ganhou reforço com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com essa lei, dentre as finalidades dos Institutos Federais, estão a oferta, em todos os níveis e modalidades, da educação profissional e tecnológica visando à atuação profissional no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional e a promoção da integração e verticalização da educação básica e profissional.

Consonante às finalidades, especifica-se, na referida lei, entre os objetivos dos Institutos Federais, ministrar prioritariamente a modalidade integrada para a educação profissional técnica de nível médio, reservando o mínimo de 50% das vagas para atender à formação em cursos integrados (BRASIL, 2008a). Os cursos ofertados na educação profissional técnica de nível médio devem pertencer a um dos doze eixos tecnológicos conforme Parecer CNE/CEB 11/2008, sendo os eixos: Ambiente, saúde e segurança; Apoio escolar; Controle e processos industriais; Gestão e negócios; Hospitalidade e lazer; Informação e comunicação; Militar; Infraestrutura; Produção alimentícia; Produção cultural e design; Produção industrial; e Recursos naturais. Além disso, pelo mesmo parecer, institui-se o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio como forma de nortear a oferta dos cursos a partir de orientações

sobre carga horária mínima, perfil profissional, atuações possíveis, infraestrutura necessária, permitindo adequações curriculares para o atendimento às especificidades regionais (BRASIL, 2008b).

As modificações no mundo do trabalho, com o aumento das inovações tecnológicas e a exigência permanente de qualificação, restringem aos mais qualificados os desafios da concorrência, enquanto marginalizam grande parte dos demais. Uma educação transformadora, como o currículo integrado, com base na escola unitária de Gramsci, defende o direito do trabalhador no acesso ao conhecimento científico e cultural da humanidade, ao mesmo tempo que este recebe formação técnica e profissional. Nessa concepção, configura-se a visão de formar profissional crítico e conhecedor de sua realidade histórica e social (LOTTERMANN; HAMES; ROSMANN, 2016).

Desse modo, a perspectiva integrada ampara-se no entendimento de Gramsci (1985) de que os homens são intelectuais, apenas nem todos desempenham essa função na sociedade. O operário não é definido pelo trabalho manual, mas pelas condições e determinações sociais a que a sua atividade está relacionada. Não se pode falar de não intelectuais, mas do esforço muscular-nervoso ou intelectual-cerebral em graus diferentes conforme a atividade profissional. Dessa forma, elaborar a atividade intelectual crítica é permitir ao trabalhador repensar o seu esforço muscular-nervoso em uma visão integral sobre o mundo, pois, nas palavras do autor, “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 1985, p. 7).

Em síntese, a modalidade integrada entende como direito de todos ter educação geral de qualidade e formação específica, especialmente àqueles que necessitam prover sua subsistência no Ensino Médio. A modalidade integrada pode ser considerada uma tentativa de superar a dualidade estrutural da sociedade, na perspectiva de torna-la mais democrática sem a distinção de valor do trabalho.

3 IN(EX)CLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA E NO TRABALHO

As diferenças nos sujeitos e nas condições sociais só existem porque a cultura e o contexto em que estão inseridos as nomeiam e as identificam. Compreender as questões políticas, socioculturais e econômicas que estabelecem situações de discriminação e rebaixamento de uma parcela da população, aliadas à defesa ao direito à diversidade, implica questionar a forma, muitas vezes, injusta e discriminatória que a sociedade capitalista se organiza. No âmbito da educação, com base no reconhecimento do direito às diferenças, importante em sociedades democráticas, ações são empreendidas como leis, mudanças nos currículos, projetos pedagógicos, em um esforço na busca contra a exclusão e opressão das pessoas (MATOS; MENDES, 2014).

Pensar sobre inclusão remete à exclusão, a quem precisa ser incluído, e a escola por muito tempo buscou a formação apenas dos alunos normais (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007). A educação especial tradicionalmente foi configurada como um sistema paralelo, segregado, para atendimento das pessoas com deficiência, altas habilidades e distúrbios graves de aprendizagem e/ou comportamento. Somente nas últimas décadas, a sociedade e os profissionais da educação têm direcionado atenção para educação menos segregadora, em que são pensados o acesso e a permanência de todos os alunos e a remoção de barreiras para a aprendizagem (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

A educação inclusiva norteia-se na ideia de que todos os alunos devem receber educação de qualidade, independentemente de suas características pessoais, sejam elas físicas, intelectuais ou outras (GLAT, 2011). Nessa ideia de reconhecimento e atenção para as diferenças na escola, mas também na organização social, este capítulo abordará a escolarização da pessoa com deficiência, contemplando momentos históricos, conceitos e legislação, além de discorrer sobre a inserção no mundo trabalho dessa população.

3.1 Escolarização: história, conceitos e legislação

A terminologia para identificar as pessoas com deficiência sofreu alterações, ao longo do tempo, conforme o olhar e o entendimento sobre a deficiência. *Loucos*,

doentes, mongoloides, assim eram chamados, mostrando a premissa de menos-valia para essa população. Posteriormente, termos como *excepcionais* e *portadores de deficiência* foram empregados. Ao final da década de 70, a designação começa a apontar para *peessoas portadoras de deficiência*, e, mais tarde, os termos *peessoas com necessidades especiais* e *peessoas deficientes* são empregados. Em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) consagrou a terminologia *peessoa com deficiência* (PcD), orientando a ideia de pessoa com direitos e deveres como qualquer outra (MANICA; CALIMAN, 2015a).

Por meio dessas denominações dadas às pessoas consideradas diferentes da norma social, é possível perceber as concepções e os tratamentos excludentes que elas recebiam. Kassir (2011) comenta que, no Brasil e em diversos países da Europa e América, a educação oferecida às pessoas com deficiência foi construída de forma separada daquela destinada às pessoas que não apresentavam características explícitas que as identificavam como diferentes do padrão.

A percepção da deficiência nos diferentes momentos históricos relaciona-se às definições conceituais dos modelos de deficiência, seja pela perspectiva religiosa, médica ou social. Marti e Castillo (2010) assinalam que a pessoa com deficiência recebeu tratamento de rejeição radical, incluindo a exclusão social e física, bem como tratamento de compaixão, ambos permeados pela ideia de pecado ou maldição divina. Essa perspectiva refere-se ao modelo religioso de compreender a deficiência, que também é vinculado ao modelo caritativo de perceber a pessoa com deficiência como vítima de uma vida de sofrimento e merecedora de ações de caridade (AUGUSTIN, 2012).

No Brasil, desde o século XVI, surgiram as Santas Casas de Misericórdia com caráter assistencialista para o atendimento de pobres e doentes. Crianças com deficiências físicas e mentais que eram abandonadas encontraram amparo nessas casas. Os órfãos e pobres permaneciam em abrigos religiosos até as meninas casarem e os meninos terem profissão, enquanto que aquelas crianças com anomalias graves eram mantidas com os adultos nos locais que essas Santas Casas situavam para doentes e alienados (JANNUZZI, 2012).

Até o século XVIII, o entendimento sobre as pessoas com deficiência estava ligado ao misticismo e à condição imutável de incapacidade, ficando essas pessoas ignoradas pela sociedade (MAZOTTA, 2011). Com a ascensão da burguesia, no século XIX, e a ideia de liberdade e igualdade de direitos, as características individuais

começaram a ser consideradas e direcionou-se atenção às pessoas designadas diferentes da normalidade, agora, sob a perspectiva da medicina (BIANCHETTI, 2003).

Dessa forma, instaurou-se o modelo médico que compreende a deficiência como doença ou ausência de saúde e implica a reabilitação dessas pessoas para se assemelharem tanto quanto possível às pessoas consideradas “saudáveis” (MARTI; CASTILLO, 2010). Esse olhar médico, que foca no aspecto curativo para restauração da normalidade, permite a superação da perspectiva da deficiência com caráter religioso (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). Se o atendimento às pessoas com deficiência reveste-se da ideia curativa, define-se a deficiência como mal e a normalidade como bem, e busca-se um modelo de sujeito a ser seguido, e os espaços de segregação, de atendimento educacional separado, justificam-se, apesar da aparente visibilidade dada às pessoas com deficiência.

Assim, o atendimento educacional às pessoas com deficiência, até o final do século XIX, revestiu-se da ideia de abrigo, terapia, assistência, recebendo denominações como *Pedagogia de Anormais*, *Pedagogia da Assistência Social*, *Pedagogia Curativa*, *Pedagogia Emendativa*. Dentre os movimentos de atendimento, cita-se o Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris, fundado em 1784, que abrigava cegos e os ensinava, especialmente, a leitura; em Munique, em 1832, há registros de uma fundação para atendimento de deficientes físicos; e, no início do século XIX, tem-se o atendimento aos deficientes mentais pelo médico Jean Marc Itard com a ideia curativa, que, posteriormente, é aprimorada por Maria Montessori, médica, que desenvolve treinamento aos deficientes mentais nos internatos de Roma (MAZOTTA, 2011).

Especificamente no Brasil, no século XIX, iniciam-se os atendimentos aos cegos, surdos, deficientes mentais e físicos. Em 1854, tem-se a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente, denominado Instituto Benjamin Constant (IBC) e, em 1857, a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, posteriormente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Este último caracterizado pela educação literária e pelo ensino profissionalizante (MAZZOTA, 2011).

Aos deficientes mentais, menciona-se o início dos atendimentos com o Hospital Estadual de Salvador, em 1874, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, com caráter médico-educacional, e aos deficientes físicos cita-se a Escola Rodrigues Alves

no Rio de Janeiro em 1905 (MAZOTTA, 2011). A criação de instituições especializadas em substituição ao ensino regular fundamenta-se nos aspectos normalidade *versus* anormalidade que, com o viés terapêutico, enfatiza a deficiência em vez do caráter pedagógico e considera mais adequada a educação às pessoas com deficiência de forma paralela ao ensino comum (BRASIL, 2008c).

Somente em meados do século XX, final dos anos 50 e início dos anos 60, ocorreu a inclusão na política educacional brasileira das pessoas com deficiência (MAZOTTA, 2011), com a prerrogativa na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que aponta aos excepcionais (nomenclatura utilizada na época) a educação de forma preferencial no sistema de ensino regular (BRASIL, 2008c). Tal movimento ocorreu após a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que considera todos os seres humanos iguais em direitos, sem qualquer distinção, sendo a instrução, termo utilizado na presente declaração para nomear a educação, direito de todos (ONU, 1948). No entanto, a LDB de 1971, ao considerar tratamento especial às pessoas com deficiência, valoriza a criação de classes especiais ou escolas especializadas, não focalizando na organização educativa regular para o atendimento desse público (BRASIL, 2008c).

Nos anos 60 e 70, paralelo a esses marcos legais, surgiu o modelo social, direcionando críticas à sociedade que exclui as pessoas com deficiência dos meios sociais e políticos (AUGUSTIN, 2012). No modelo social, a deficiência não é considerada doença, como no modelo médico, mas como diferente forma do indivíduo funcionar no mundo (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). A deficiência é entendida como produto de uma sociedade que incapacita, não prestando serviços considerando as necessidades de todas as pessoas. Esse modelo, também, compreende que as pessoas com deficiência podem e devem participar do meio social com a aceitação de suas diferenças, e a sociedade, dessa forma, necessita ser projetada para o atendimento de todos (MARTI; CASTILLO, 2010).

Por meio dessas diretrizes, consoantes às lutas mundiais contrárias à marginalização das minorias, começa a consolidação da filosofia da normalização com o paradigma da Integração Escolar, com vistas ao ingresso dos alunos das classes e escolas especiais às classes regulares (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007). A perspectiva da integração escolar, que objetiva inserir o aluno antes excluído, no entanto, apenas garante ingresso às turmas regulares àqueles aptos a acompanhar

os demais alunos, continuando os não aptos a receber apoio especializado de forma paralela (MANTOAN, 2003; GLAT, PLETSCHE, FONTES, 2007).

A crítica ao modelo de Integração ocorre porque esse modelo desresponsabiliza a escola de atender às especificidades do aluno, sendo este último quem deve adaptar-se à escola. As políticas nacionais e internacionais de educação culminam, na década de 1990, com o paradigma da Inclusão Escolar, que preconiza a inclusão de todos no ensino regular, atendendo às necessidades de aprendizagem de cada um no contexto da classe regular (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Especificamente, duas conferências internacionais direcionadas para o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem de todos os alunos, sem qualquer distinção, são marcos nesse período: a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, de 1994 (GLAT, 2011). A primeira considera atenção especial às pessoas com deficiência para igualdade de acesso à educação, bem como preconiza a universalização e qualidade da educação e a superação das disparidades educacionais por meio de educação básica equitativa (UNESCO, 1990). A segunda, que culminou na Declaração de Salamanca, norteia a educação como direito de todos, contemplando as características e necessidades individuais de aprendizagem e assegurando o acesso à escola regular daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas (UNESCO, 1994).

Ainda na década de 1990, consoante à Constituição Brasileira de 1988, que estabelece a educação como direito de todos, devendo o Estado garantir aos portadores de deficiência (nomenclatura utilizada na lei) atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reforça esse atendimento. A referida lei estabelece, no artigo 58, aos portadores de necessidades educacionais especiais (terminologia utilizada na redação da lei), a oferta de educação, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando, dentre outras orientações, no artigo 59, métodos, técnicas e currículo adequados para o atendimento das suas necessidades, além de educação para o trabalho com vistas a sua integração na sociedade (BRASIL, 1996).

Outras discussões e documentos impulsionaram a inclusão escolar da pessoa com deficiência, como a adesão do Brasil, pelo decreto nº 3.956/2001, ao cumprimento do texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as

Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que visa eliminar a discriminação dessa população e promover a inclusão na sociedade. No texto, entende-se a deficiência como a restrição permanente ou transitória, seja física, sensorial ou mental, que limita o exercício de atividades diárias; e define-se a discriminação como a diferenciação, restrição ou exclusão da pessoa aos seus direitos humanos em razão de sua deficiência (BRASIL, 2001).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçou as políticas públicas para educação de qualidade a todos, considerando o público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Definem-se alunos com deficiência aqueles com impedimentos físicos, mentais ou sensoriais; os alunos com altas habilidades/superdotação, aqueles que apresentam desempenho elevado em pelo menos uma das áreas: artes, liderança, psicomotricidade, acadêmico e intelectual; e os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, aqueles que possuem alterações nas interações sociais e na comunicação, interesses restritos e atividades estereotipadas e repetitivas (BRASIL, 2008c).

A legislação e os marcos apresentados até o momento exemplificam alguns movimentos em prol da educação inclusiva. No entanto, a proposta da educação inclusiva é ampla, não se restringe aos alunos com deficiência, entende a escola como direito de todos, no dever de oferecer qualidade na educação independentemente das características pessoais (GLAT, 2011). Segundo Mantoan (2003), com a diversidade humana cada vez mais evidente, a escola não pode ignorar seu contexto nem anular as diferenças na formação dos alunos.

Embora, muito tenha se avançado na universalização do acesso à educação, a partir de políticas da década de 1960, ampliando a quantidade de alunos e permitindo que estudantes antes excluídos pudessem frequentar a escola regular (BUENO, 2001), esta não pode ser restrita ao espaço de socialização das pessoas com deficiência; e isso só é possível quando se atenta às particularidades de desenvolvimento e aprendizagem de cada estudante (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Com isso, na perspectiva da educação inclusiva, a escola, como direito de todos, adapta-se às necessidades educacionais dos alunos a partir de sua proposta curricular, suas práticas, seus recursos pedagógicos, não apenas garantindo igualdade no acesso, mas reconhecendo e trabalhando com as diferenças, para que os alunos não sejam excluídos na escola, apesar de estarem na escola (GLAT, 2011).

Para Mantoan (2003) a exclusão dentro da escola acontece de diversas e perversas formas, estando, na maioria das vezes, direcionada para o não acompanhamento do aluno aos padrões de científicidades. Ou seja, a escola permite o acesso a diferentes grupos sociais, mas não se abre para novos saberes, estabelecendo um processo de democratização do acesso e massificação do ensino. A autora reforça que a escola não deve menosprezar os conteúdos acadêmicos, mas não pode se restringir a instruir os alunos. Deve haver espaço para o subjetivo, o afetivo.

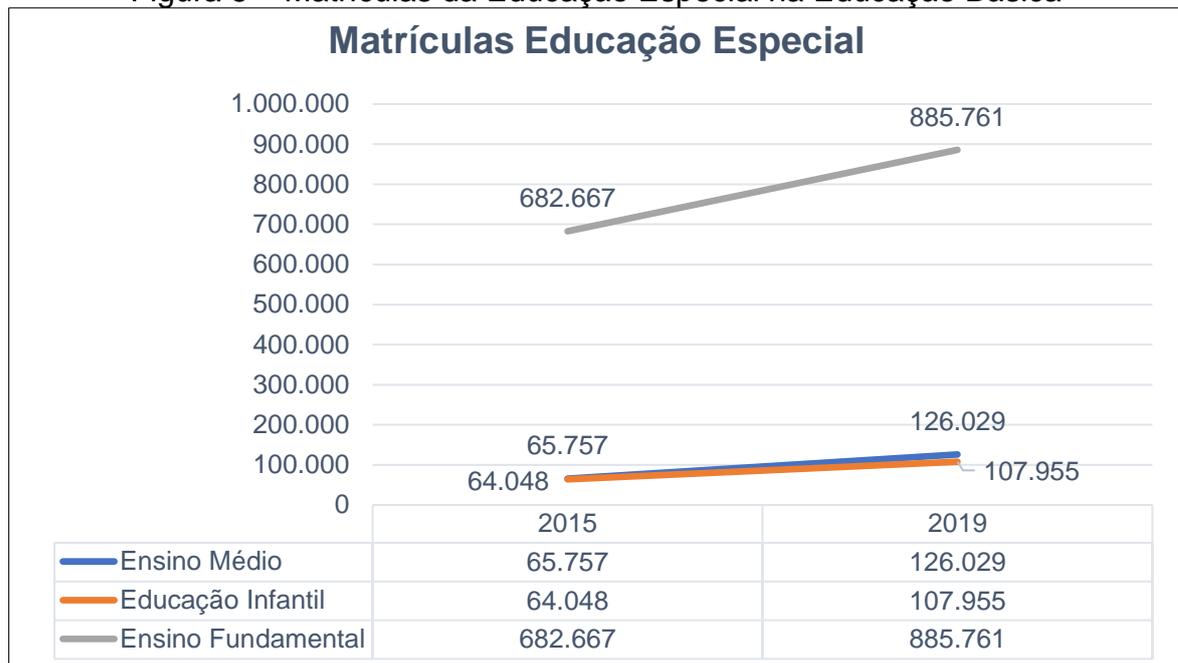
Em um sistema de educação inclusiva, além de a escola reorganizar metodologia, recursos pedagógicos e estrutura de funcionamento, o que já não se configura como uma simples tarefa, precisa-se, principalmente, que os profissionais estejam conscientes e preparados para a realidade de que todos educandos devem receber ensino de qualidade (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Desse modo, faz-se necessário atentar para o subjetivo, para as pessoas que integram, constroem e permitem que a educação inclusiva de fato aconteça, pois, como afirma Gomes e González Rey (2007), só quando se atenta para as crenças, os afetos e as frustrações da ação profissional dos envolvidos, a escola pode assumir a função de educar a todos e não continuar a reproduzir os movimentos de exclusão e diferenciação dos alunos. Além disso, a atenção para o subjetivo dos estudantes implica que as relações, os afetos e os significados construídos no ambiente escolar sejam vistos na sua importância como fundamentais para qualidade da ação educativa, uma vez que o ser humano se constitui nas relações e interações dialógicas com seu meio.

3.2 Trabalho e escolarização: a inclusão/exclusão

Discutir sobre a inclusão da pessoa com deficiência no contexto da escola e, de modo especial, na educação profissional técnica de nível médio, foco desta dissertação, remete à compreensão deste público tanto na escola como no trabalho, pontos interrelacionados nessa modalidade de educação. Assim, apresenta-se, neste capítulo, dados relativos à educação da pessoa com deficiência com ênfase ao Ensino Médio e à educação profissional de nível médio e, posteriormente, aspectos de inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho.

As conquistas sociais e os marcos legais das políticas de inclusão, na busca por maior igualdade de acesso e participação das pessoas com deficiência na escola, parecem mostrar resultados positivos quando é analisado o número de matrículas da educação especial. Conforme o Censo da Educação Básica (INEP, 2020), de 2015 a 2019 houve aumento de 34,4% do total das matrículas considerando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Especialmente no Ensino Médio, o aumento é ainda mais significativo, sendo de aproximadamente 92% no mesmo período. No entanto, percebem-se diferenças significativas entre o Ensino Fundamental, com quase 886 mil matrículas de educação especial, em comparação com as 126 mil no Ensino Médio em 2019. Ou, visto por outra perspectiva, do total de matrículas da educação especial, considerando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, aproximadamente 11%, em 2019, corresponderam ao Ensino Médio, conforme por ser visto na Figura 5.

Figura 5 – Matrículas da Educação Especial na Educação Básica



Fonte: Elaboração da autora (2020) com base no Censo da Educação Básica em 2019 (INEP, 2020).

Garcia, Diniz e Martins (2016) apontam que a disparidade de matrículas entre o Ensino Fundamental e Médio, além de sinalizar a evasão de pessoas com deficiência da escola no percurso da educação básica, pode ser explicada pela valorização, em muitas instituições, apenas da formação intelectual ou profissional, sem a preocupação e o cuidado com a inclusão, seja na infraestrutura, seja no currículo. Candau (2000) indica que os índices, no ensino público, de repetência e evasão vinculam-se à lógica do mercado, que define o tipo de escola conforme as condições de compra de cada grupo social, embora o discurso fale da escola como espaço na formação de pessoas integradas em um projeto de sociedade justa e solidária.

A diminuição de matrículas do Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental, indicando o quanto uma grande parte dos alunos da educação especial não consegue ir adiante do Ensino Fundamental (MELETTI; BUENO, 2011), é reforçada no dado de Skliar (2015), em que 80% da população com deficiência escolarizada abandona a escola na América Latina. Outro dado significativo vinculado ao Ensino Médio direciona-se às matrículas da educação especial na educação profissional. As modalidades concomitante e subsequente tiveram aumento no número de matrículas de aproximadamente 45%, passando de 3.306 em 2015 para 4.784 matrículas em 2019 (INEP, 2020). Manica e Caliman (2015a) consideram a

procura das pessoas com deficiência pela educação profissional como possibilidade de preparação para o trabalho e continuidade dos estudos no ensino superior.

Neste último dado, pode-se relacionar o fortalecimento de ações inclusivas com o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições federais de educação profissional e tecnológica. A criação do programa em 2000, posteriormente transformado em Ação TEC NEP, em 2010, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, visa à quebra de barreiras atitudinais, arquitetônicas e educacionais e à promoção da cultura de diversidade na esfera da educação profissional e tecnológica. Para isso, prevê a implantação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em cada unidade de educação profissional e tecnológica (MELO *et al.*, 2013).

Especificamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), o NAPNE foi regulamentado em 2014 pela Resolução CONSUP/nº 020, que assegura um núcleo em cada *campus* como setor consultivo e propositivo de ações referentes à educação inclusiva. Direciona-se para pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos de aprendizagem e transtornos globais do desenvolvimento. Algumas finalidades do núcleo são incentivar e mediar os processos de inclusão educacional, buscar a quebra de barreiras educacionais, arquitetônicas e atitudinais na Instituição e promover capacitações relacionadas à educação inclusiva. Além disso, tem como atribuições elaborar documentos relativos à inclusão nos processos de ensino, pesquisa e extensão, participar dos processos de ingresso de alunos e promover eventos de sensibilização na comunidade acadêmica (IFRS, 2014a).

Além dessas ações na educação federal, outras políticas tentam minimizar os impactos da segregação educacional e social da pessoa com deficiência, como a promulgação da lei nº 13.146/2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A lei reforça as lutas de inclusão social e escolar e estabelece punições às atitudes discriminatórias para a pessoa com deficiência. Dentre suas diretrizes, cita-se a inclusão da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino, sendo assegurados ingresso e permanência à educação profissional e tecnológica com adoção de provas discursivas, considerando a especificidade da pessoa para o domínio da língua portuguesa; dilatação do tempo da prova no exame de ingresso e nas atividades acadêmicas;

disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e acessibilidade. Além disso, o artigo 36 considera como dever do Estado a oferta de serviços e programas de habilitação profissional para ingresso, continuidade ou retomada ao mundo do trabalho da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, em 2016, houve a regulamentação para a reserva de vagas em cursos técnicos de nível médio e superior em instituições federais de ensino. Pela lei nº 13.409/2016, define-se que 50% das vagas devem ser destinadas a estudantes egressos de escolas públicas, sendo que nessas vagas deve haver reserva para autodeclarados indígenas, pretos e pardos e pessoas com deficiência na proporção ao total de vagas, considerando o mínimo igual à proporção da população com as respectivas características na unidade federativa da Instituição, conforme o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2016). A comprovação da deficiência para a reserva de vagas deve ter como base laudo médico com referência ao código de Classificação Internacional de Doença – CID (BRASIL, 2017). Porém, vale destacar que houve algumas discussões sobre a reserva de 10% das vagas de Instituições públicas federais de Ensino Médio e Superior para pessoas com deficiência², mas não se encontra regulamentação nacional sobre a questão. O que se percebe é a opção de algumas instituições públicas em garantir percentual de vagas ao público de pessoas com deficiência.

Embora muito se tenha avançado em políticas e debates para o acesso à educação da pessoa com deficiência, refletindo o aumento no número de matrículas, e esforços tenham sido empregados no acesso e na qualidade da permanência desses estudantes, como por exemplo a criação do NAPNE nas instituições federais, será que as escolas de modo geral estão considerando o aproveitamento acadêmico dessa população? Mesmo havendo acesso à educação, o estudo de Manica e Caliman (2015b) com alunos deficientes em cursos de educação profissional mostra que muitos não sabem ler ou escrever, embora a maioria autodeclare-se alfabetizada (92%). Na pesquisa, 86% dos alunos referem o desejo de trabalhar, enquanto 14% afirmam não estarem aptos ao trabalho em razão da deficiência. Pode-se considerar

² O projeto de lei nº 3472/04 que propõe cota de 10% para pessoas com deficiência nas instituições públicas federais de ensino médio e superior foi aprovado na Comissão de Educação e Cultura, em 2007, e a Comissão de Constituição e Justiça, em 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/107710.html> e <https://www.camara.leg.br/noticias/128214-CCJ-APROVA-COTA-PARA-DEFICIENTES-NO-ENSINO-MEDIO-E-SUPERIOR>. Acesso em: 1 jul. 2019.

que os dados refletem a baixa escolaridade, apesar do acesso à educação, a importância do trabalho para identificação, valor e pertencimento social e a internalização, em alguns estudantes, do preconceito social e o ideal de produtividade.

Desse modo, cabe a reflexão de que, se em tempos passados a seletividade era mais perceptível com a não oferta de vagas para todos, atualmente, embora se tenha permitido o acesso à escola a pessoas antes excluídas, afloraram as dificuldades da seletividade escolar, em que uma parcela de alunos permanece na escola sem aprender diante da não atenção para qualidade do ensino ofertado para todos (BUENO, 2001). Com isso, reforçam-se os dados da queixa de baixa escolaridade nas pessoas com deficiência, apontada por empresas para a contratação desse público. O estudo de Toldrá (2009), por exemplo, mostra em entrevistas com trabalhadores a ideia de que “as pessoas com deficiência não têm capacitação, trabalham em ocupações mais simples e de menor remuneração” (p. 113). Essa pesquisa considera a baixa escolaridade e o preconceito quanto à capacidade de trabalho desse público como fatores que dificultam a inserção no mercado de trabalho em ocupações que exigem maior qualificação.

O acesso ao trabalho tem correspondência com a trajetória escolar (GARCIA, 2014) e proporciona participação e sentimento de pertencimento social (NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA, 2015). Dessa forma, o acesso à escola e a qualificação profissional devem ser considerados como direito de todos, alunos com e sem deficiência (MANICA; CALIMAN, 2015a). Especialmente, a proposta da educação inclusiva na educação profissional vincula-se ao direito do trabalho como esfera da identidade do indivíduo na sociedade e, conseqüentemente, ao reconhecimento social, tão importante na existência do ser humano (SOUZA; LOPES; MAIA, 2014). Ainda que muito se tenha avançado em políticas de acesso e permanência na escola e, por conseguinte, na preparação para o trabalho, a baixa escolaridade está presente nessa população. Porém, não se pode considerar esse o único fator para a não participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, talvez o mais significativo seja o modo de constituição da sociedade atual.

Piccolo e Mendes (2013) fazem uma interessante crítica à sociedade, a qual, segundo eles, não nega a deficiência, reconhece-a, porém atribui a ela menor valor no social. Apontam que, na lógica capitalista, os indivíduos tornaram-se mais individualizados, não sendo divididos

apenas entre ricos ou pobres, alimentados ou subnutridos, submissos ou indolentes, forte ou fracos, como observamos em estádios históricos anteriores. Passa ser também definido entre mais ou menos utilizável, mais ou menos favorável ao investimento rentável [...] (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 290).

A preocupação com a produtividade, o lucro e o acúmulo de riquezas como medidores do sucesso profissional, no atual modo de produção capitalista, cria a ideia de os indivíduos que se diferenciam por um aspecto físico onerarem a empresa, que prefere trabalhadores perfeitos fisicamente a investir em um indivíduo com potencial de trabalho incerto (ROSS, 2003). A premissa do corpo produtivo e útil como critério de inclusão implica a exclusão laboral das pessoas com deficiência e a, conseqüente, precariedade de vida dessa população, além da ideia implícita de que para ser incluído na sociedade deve “recuperar” o estado de normalidade (PICCOLO; MENDES, 2013).

De acordo com a Organização das Nações Unidas (2012), quase a metade da população mundial com deficiência em idade laboral, quinze anos ou mais, não é economicamente ativa, e, quando as pessoas com deficiência são empregadas, apresentam maior probabilidade de ocupar cargos de nível ocupacional mais baixo, com salários menores e poucas perspectivas de desenvolvimento na carreira. Essa informação também é apontada no estudo de Araújo e Schmidt (2006), com 30 empresas, que identificou em 56% delas a ocupação das pessoas com deficiência em cargos operacionais.

Ross (2003) aponta que a destinação do trabalho prático e mecânico às pessoas com limitações biológicas, físicas e sensoriais tenta remediar a incapacidade para o trabalho com uma aparente profissionalização. O início da escola profissional inclusiva remonta para o trabalho manual e repetitivo. Em 1931, o Instituto Nacional de Educação de Surdos consolidou o ensino profissionalizante com oficinas de bordados e costura para meninas (MANICA; CALIMAN, 2015a). No Instituto Benjamin Constant, os meninos cegos aprendiam tipografia e encadernação, e as meninas, tricô; e no Instituto Nacional de Educação de Surdos, oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração eram oferecidas aos meninos surdos (FONSECA, 1986 *apud* MAZZOTA, 2011). Manica e Caliman (2015a) afirmam que a capacitação de cegos e deficientes visuais destinava-se ao trabalho repetitivo, sem o intuito de assumirem postos de trabalho intelectual como de chefia, e a contratação pelas empresas era resposta ao assistencialismo.

Assim, a sociedade incapacita ao dar espaço apenas aos “ditos normais” para ascensão no mercado de trabalho com a ideia de incapacidade de participação e produção das pessoas com deficiência (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). Esse entendimento da deficiência corresponde ao modelo social que se fundamenta, dessa forma, não na atenção à lesão, ao físico como acontece no modelo médico, mas nas forças econômicas, culturais, políticas, atitudinais que oprimem e possuem na lógica do capital “o parteiro da deficiência, o sistema que pari a diferença existencial como limitação e subumanidade” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 308).

A inserção das pessoas com deficiência no mercado do trabalho tem o impulso da Lei nº 8.213 de 1991 que obriga empresas com 100 ou mais funcionários a preencherem de 2 a 5% de suas vagas com pessoas reabilitadas ou pessoas com deficiência, sendo: 2% das vagas para empresas com até 200 funcionários, 3% para 201 a 500 funcionários, 4% para empresas com 501 a 1000 funcionários e 5% para empresas acima de 1001 funcionários (BRASIL, 1991). Embora a lei assegure o acesso ao mercado de trabalho às pessoas com deficiência, marcas de exclusão permeiam os discursos e comportamentos direcionados a esse ingresso. Vasconcelos (2010) alega que a ideia dos desiguais serem tratados de forma desigual não é de fácil assimilação na sociedade, por marcadas situações de chefes ameaçando os empregados a tratarem as pessoas com deficiência como normais, pela concepção de facilidade do acesso ao trabalho da pessoa com deficiência pelas cotas e pelo pensamento do trabalhador com deficiência ser exemplo diante da superação de obstáculos.

O capitalismo, nessa ideia de incorporar as pessoas com deficiência ao sistema produtivo, reflete sua contradição, que primeiro exclui a pessoa não considerada produtiva, rentável, para depois integrá-la a partir de uma benevolência de cotas. Assim, exclui-se dos postos de trabalho, mas inclui-se às margens, estando a pessoa com deficiência ao mesmo tempo parte e segredada do sistema econômico, produtivo (PICCOLO; MENDES, 2013). Nesse processo, a sociedade, ao não permitir a ativa participação dos indivíduos no trabalho, favorece neles o sentimento de menos-valia, impotência e de ser membro de segunda categoria na sociedade (ARANHA, 2003).

A crença na dificuldade de inserção no mercado de trabalho, mesmo com a vigência da Lei de Cotas, norteou o estudo de Neves-Silva, Prais e Silveira (2015) com o objetivo de entender as barreiras para o ingresso ao trabalho da pessoa com deficiência. A partir de entrevistas e grupos focais com indivíduos que trabalham com

a inclusão e com pessoas com deficiência e seus familiares, identificaram as barreiras do preconceito, a falta de adaptação ao ambiente de trabalho, o despreparo das empresas em compreender as especificidades dos indivíduos, a relação familiar superprotetora, a baixa escolaridade e o benefício da prestação continuada³.

Em relação a este último item, os autores defendem o benefício no combate à vulnerabilidade social, no entanto ponderam, com a oferta de salários baixos e ambiente de trabalho inseguro e com discriminações; as pessoas com deficiência consideram mais adequada a opção do benefício, apesar de referirem o sentimento de pertencimento social por meio do trabalho. A dificuldade de manutenção de subsistência em razão do desajuste quanto à normalidade e as condições sociais de discriminação levam a dependência e o assistencialismo parecerem naturalizados às pessoas com deficiência (PICCOLO; MENDES, 2013).

A visão ainda assistencialista por parte das empresas pode ser considerada, no estudo de Araújo e Schmidt (2006), quando 42% das empresas participantes da pesquisa afirmam contratar pessoas com deficiência pela exigência da Lei de Cotas e 31% alegam a contratação em razão da política empresarial de responsabilidade social. Somente 18% consideram que os profissionais atendem às exigências do cargo para a contratação. No estudo, a principal queixa das empresas na admissão das pessoas com deficiência refere-se à baixa escolaridade e à qualificação profissional, com 30% e 16% de respostas, respectivamente.

Garcia (2014), ao realizar mapeamento da inserção no trabalho de pessoas com deficiência, constatou que 53,2% dos indivíduos em idade produtiva (de 20 a 59 anos) com deficiência estão empregados, em comparação com 77,4% das pessoas sem deficiência, sugerindo que boa parte das pessoas com deficiência sobreviva de pensões, benefícios assistenciais e/ou ajuda de familiares. Ainda, a pesquisa apontou que grande parte das ocupações das pessoas com deficiência está no trabalho informal e em atividades descontínuas, sem cobertura de direitos trabalhistas e previdenciários.

Se compreendido o quanto as pessoas com deficiência foram e ainda são segregadas da educação e do trabalho, os marcos legais de reserva de vagas podem ser promotores de oportunidade de inclusão das pessoas com deficiência em

³ Previsto na lei nº 8.742/1993 e regulamentado no decreto nº 6.214/2007, o benefício de prestação continuada refere-se a um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência, que, devidamente comprovado, não possui meios de prover sua subsistência, nem de tê-la pela família (BRASIL, 2007).

sociedade. Porém, também há de ser considerado que, por trás desses discursos e movimentos em prol da inclusão, há um processo de inclusão relativo, em que se direciona atenção para quem pode e deve ser incluído. Ou seja, por um lado as políticas trazem à tona os invisíveis, ao mesmo tempo mantêm a lógica de um padrão dominante de quem deve respeitar e quem deve ser incluído.

Mesmo que a escola não fique alheia aos moldes e às contingências sociais, ou, dito de outro modo, não consiga eliminar totalmente de sua organização os padrões sociais construídos que não compactuam com a sua perspectiva inclusiva, pode, dentro de uma certa autonomia, resistir aos processos de exclusão que pouco privilegiam a qualidade do ensino para todos (BUENO, 2001). Assumir o pressuposto da igualdade no direito à educação implica olhar não apenas para a escola, mas sobretudo para a estrutura da sociedade que deve se organizar de forma democrática e desejosa de uma maior igualdade entre os indivíduos que a compõem (CURY, 2008).

Quando a diferença é vista como o parâmetro, a possibilidade de inclusão de fato ocorre, pois não é a igualdade como norma que direciona as ações (MANTOAN, 2003), e sim a singularidade. Nessa ideia, a diferença é que singulariza o sujeito, distante da premissa de normalidade como bem e do ser anormal/diferente que precisa ser incluído. Olhar para a diferença na educação não é marcar a exclusão, mas criar possibilidade de igualdade de oportunidade, o que não significa educar a todos igualmente, mas dar a cada aluno o que necessita (CARVALHO, 2013). Da mesma forma, o entendimento do trabalho no sistema capitalista, que ao mesmo tempo propicia identidade, oprime as pessoas com deficiência quando é negado ou vinculado a trabalhos pouco valorizados (PICCOLO; MENDES, 2013), remete aos movimentos de inclusão e exclusão. Assim, a reflexão não pode ser ingênua quanto às políticas e atitudes inclusivas e deve ser considerada a singularidade das pessoas com deficiência e o quanto a sociedade respeita ou hierarquiza as diferenças.

Nesse sentido, olhando para a escola como possibilidade de repensar e romper com as ações dicotômicas reproduzidas de inclusão e exclusão, deve haver o resgate do subjetivo, das relações vividas que se referem a representações e significados individuais e coletivos. A legislação e a política educacional referenciam e amparam o processo de inclusão, mas pouco consideram a subjetividade dos sujeitos que a lei abarca, numa sobreposição dessas leis ao relato particular dos envolvidos no processo (GOMES; GONZALEZ REY, 2007). Assim, a discussão sobre a inclusão

demanda a compreensão da legislação educacional, dos aspectos sociais que validam e mascaram a exclusão, da real possibilidade de efetivação da inclusão e, principalmente, da ordem subjetiva dos sujeitos envolvidos, pois são eles que vivem as faces da inclusão e exclusão na escola, no trabalho, na sociedade.

4 SUBJETIVIDADE E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Nos planos de aula, nos livros, nas atividades desenvolvidas na escola, o que se percebe é um conjunto de conhecimentos repassados pelo professor que deve ser assimilado pelo aluno. Incorporar, absorver, assimilar são as funções vistas que o estudante deve assumir na escola para considerar que há aprendizagem. Além disso, fazer todas as atividades, ter boa letra, ter bom comportamento são atitudes do aluno que são evidenciadas pelo professor e representam o sucesso do estudante. O diálogo do docente com o aluno no intuito de identificar seu pensamento, seus processos de significação e sua subjetividade não é explorado (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

Olhar para o estudante como sujeito aprendente implica perceber que a aprendizagem é interdependente de aspectos cognitivos/intelectuais com aspectos afetivos, ou seja, o estudante não é só intelecto. O aluno carrega em sua trajetória escolar a cultura de seu grupo e sua singularidade. Nessa trajetória, continua a sua constituição como pessoa e pelas muitas experiências do espaço escolar é marcado e constitui sua subjetividade. Na diversidade dos processos psicológicos do aluno, incluindo aspectos emocionais, cognitivos e habilidades e considerando todo o contexto que está inserido, esse sujeito projeta-se em sua aprendizagem escolar (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

Neste capítulo, pretende-se explorar a subjetividade e tecer intercâmbios com os estudantes com deficiência. Para isso, apresenta-se a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey e seus conceitos principais: subjetividade individual, subjetividade social e sentido subjetivo. Ao final, estudos na temática da educação inclusiva que utilizaram o aporte da Teoria da Subjetividade são apresentados.

4.1 Teoria da Subjetividade de González Rey

Até a metade do século XX, os estudos, especialmente na Psicologia, restringiam-se ao que era mensurável e observável, ou seja, as pesquisas científicas carregavam os aspectos de serem objetivas, descritivas e indutivas. O social e a subjetividade eram vistos como variáveis específicas de domínios diferentes, longe de serem processos de um sistema, eram percebidos como uma variável externa e outra interna da pessoa. Por exemplo, a ideia de Estímulo-Resposta, que se destacou na

Psicologia norte-americana na primeira metade do século XX, entendia o social como um estímulo externo que influenciava o comportamento da pessoa, restringindo as variáveis psicológicas ao comportamento (GONZÁLEZ REY, 2012).

Nesse panorama, emerge a Psicologia Histórico-Cultural na União Soviética, rompendo com a ideia centrada no indivíduo e entendendo o social de um lugar diferente do que até então era visto na formação e no desenvolvimento dos processos psíquicos. Essa Psicologia, que tem Vigotski como nome mais popular no Ocidente, compreende o social como constituinte da psique humana, sendo esta última não compreendida como interna e individual, mas como um sistema complexo, processual e dinâmico. Ou seja, essa abordagem rompe com dicotomias vistas na história da psicologia: social-individual, afetivo-cognitivo (GONZÁLEZ REY, 2016).

Assim, as construções teóricas de Vigotski, na compreensão da relação dialética social e individual, permitiram à Psicologia sair da divisão do enfoque sociologista ou individual da organização psíquica, passando a considerá-la em sua natureza cultural (GONZÁLEZ REY, 2003). Vigotski (2011) apresenta a necessidade de perceber o campo histórico e social do ser humano, entendendo que tudo que é cultural é social. Em suas palavras:

a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. [...] Ademais, poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social (VIGOTSKI, 2001, p. 864).

As funções psíquicas, dessa forma, são primeiramente sociais, sendo o social restrito à dimensão natural externa (GONZÁLEZ REY, 2016). Esse entendimento inicial da obra de Vigotski designa ao processo da internalização em que uma operação que “representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” por meio da transformação, resultado de uma série de eventos, de um processo interpessoal, que acontece no nível social, para o intrapessoal, no nível individual (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

No entanto, essa concepção de psique e social foi sendo desenvolvida ao longo da obra de Vigotski, chegando ao entendimento que as mudanças qualitativas de social e psique estavam associadas de modo inseparável, ou seja, a mudança de uma gerava a mudança da outra. Além disso, passou a compreender essa relação sendo

complexa e recursiva, não estando baseada em um determinismo de causa e efeito, mas sim na psique que é constituinte do social ao mesmo tempo que é configurada socialmente. Essas ideias de Vigotski evoluem e originam a teoria da subjetividade de natureza histórico-cultural, que percebe a psique não coisificada em categorias de representação individual da essência humana (GONZÁLEZ REY, 2016).

A teoria da subjetividade é desenvolvida por González Rey com ênfase no aspecto cultural da psique e a dialética do social e individual (GOMES; SOUZA, 2014). As ideias iniciais de Vigotski em relação à internalização não são concebidas na teoria da subjetividade, pois González Rey (2003) não compreende algo do externo para aparecer internamente, estando mantida nesse caso a dualidade indivíduo e social. Assim, nessa teoria rompe-se definitivamente com a concepção do indivíduo isolado, naturalizado, ou seja, entende-se o sujeito em visão histórico-cultural, a qual o reconhece como constituído subjetivamente, na medida em que não é diluído em uma determinação social imediata e linear (GONZÁLEZ REY, 2016).

González Rey (2003) resgata e desenvolve a ideia de Vigotski sobre a psique como um sistema dinâmico e complexo que está organizado em sistemas de sentidos que abrangem além de um processo psíquico pontual. A psique é entendida em uma visão cultural, desfazendo-se do determinismo e do essencialismo que permearam muitas teorias psicológicas, passando a ser vista em dimensão dialógica, sistêmica, complexa e dialética, a qual opta por conceituar de subjetividade. Esta é definida como “um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 9).

A subjetividade configura-se como uma organização vinculada às expressões dos sujeitos, bem como aos cenários sociais que esses sujeitos estão inseridos (GONZÁLEZ REY, 2010). Ou seja, a subjetividade é inseparável do contexto e da organização social, sendo produzida permanentemente e de forma simultânea em todos os espaços sociais do homem. A cultura, dessa forma, é vista como uma produção de sentido, que não se configura como adaptação e expressão da realidade, mas, sim, é uma produção humana diante da realidade, a qual se desenvolve pela forma como o homem e a sociedade produzem sentidos subjetivos diante da realidade a partir de suas histórias. A cultura legitima um sistema de práticas compartilhadas por determinado grupo e não é modificada por algo externo, sendo compreendida na

produção de sentidos subjetivos que constituem essas práticas sociais em um processo de integração, organização e mudança que ocorre de forma processual (GONZÁLEZ REY, 2016).

Diante do exposto, compreende-se que a subjetividade não é separada da cultura e dos contextos sociais, ou seja, não se restringe à mente individual. A visão mecanicista de ver o sujeito, a cultura e a subjetividade como fenômenos relacionados e diferentes é substituída, na teoria da subjetividade, pela compreensão desses fenômenos como integrados e em relação recursiva, apesar de não serem idênticos. A subjetividade é entendida, dessa forma, como uma produção humana permeada pelo social, que, apesar de ser resultado das relações estabelecidas, não é um produto linear (GONZÁLEZ REY, 2003; 2007).

4.2 Subjetividade individual e social

González Rey (2016) compreende a subjetividade na relação dialética entre o individual e o social, representando um fenômeno não reduzido ao individual nem ao social. A subjetividade é social e configurada historicamente tanto pelos sujeitos como pelos cenários sociais, permitindo a reconstrução da psique individual como das várias formas de produção psíquica que o homem vive, incluindo a própria cultura. Com isso, a subjetividade é um sistema complexo com dois espaços inter-relacionados de constituição: o social e o individual, formados reciprocamente, um constituindo o outro.

Assim, o autor considera a subjetividade no sujeito individual e nos diferentes espaços sociais, estabelecendo os conceitos de *subjetividade individual* e *subjetividade social*, em que uma não é externa a outra, constituindo-se uma a outra (GONZÁLEZ REY, 2012). A compreensão da vida humana em caráter relacional estabelece que as configurações subjetivas dos sujeitos e de suas interações, bem como os espaços sociais em que estão inseridos, estão relacionados entre si. Ou seja, as subjetividades social e individual fazem parte de um mesmo sistema, em que as suas contradições produzem sentidos que integram o desenvolvimento da sociedade e dos sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2010).

A subjetividade individual representa os processos e a forma de organização da subjetividade a partir das histórias de cada sujeito. Porém, não há, no processo de produção de sentidos pelo sujeito, uma reprodução da lógica externa, mas produções singulares diante dos espaços sociais. Pelos sujeitos concretos, a subjetividade

individual é constituída neles, sendo que esses sujeitos influenciam de forma constante a sua trajetória e se configuram por suas ações nos diferentes cenários sociais (GONZÁLEZ REY, 2016). A subjetividade individual é vista como a organização subjetiva do indivíduo sendo constituída pelas experiências sociais e a organização destas na história do sujeito. Os sujeitos inseridos nos espaços de subjetividade social atualizam-se nas tensões e contradições entre as configurações subjetivas individuais e os sentidos produzidos nos espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2003; 2010).

O conceito de *subjetividade social* definido por González Rey objetiva explicar a complexidade do funcionamento social, superando a forma fragmentada e isolada de compreender esses espaços coletivos. Assim, é definido como um sistema de configurações subjetivas grupais ou individuais articuladas nos diferentes níveis da vida social, sendo que um espaço social não é compreendido de forma independente, ele se integra na configuração subjetiva de outros espaços, expressando aspectos subjetivos da sociedade que é constituído (GONZÁLEZ REY, 2016). A subjetividade social “apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc.” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 24). É, dessa forma, um complexo sistema de configurações subjetivas ligadas aos processos institucionais e às ações dos indivíduos nos espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2003).

Desse modo, estudar a subjetividade implica informar tanto sobre os sujeitos como sobre a subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2010). O indivíduo constitui-se em ações individuais e sociais que configuram a subjetividade individual e a subjetividade social. Da mesma forma, os espaços sociais são configurados e reconfigurados permanentemente, sendo uma das vias as configurações subjetivas individuais compartilhadas nas ações sociais (GONZÁLEZ REY, 2012). As narrações produzidas socialmente apresentam tanto uma construção simbólica como também uma produção de sentido que revela os elementos da organização atual da sociedade (GONZÁLEZ REY, 2016).

O ponto limite entre a subjetividade individual e social é o histórico pessoal, pois este se refere à história impossível de ser repetida, que é do sujeito que passou por uma experiência social de uma forma única. Dessa forma, na subjetivação do sujeito, é permitida a interpretação do contexto social, o que muitas vezes não ocorre quando se atenta para as experiências coletivas dos sujeitos que compartilham o espaço.

Nesse aspecto, nas produções de sentido, o histórico e o atual integram-se e confrontam-se na subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2016).

Para González Rey (2003), a relação dialética entre social e individual produz criações humanas de sentido, as quais expressam o complexo processo da realidade em que o sujeito está inserido, sem ser reflexo desse espaço. Esses processos de produção de sentido, que integram os aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecem no sujeito e no social organizados pela história dos sujeitos. Nas palavras do autor,

[a] concepção da organização subjetiva das influências sociais permite superar a dicotomia do social e do individual de forma definitiva, pois nenhuma influência social concreta ou comportamento pontual do sujeito podem ser analisados isoladamente, como um determinante gerado fora da condição subjetiva do próprio sujeito, na qual se sintetizam os sentidos de suas múltiplas experiências sociais ao largo de sua história individual. Assim, todo o comportamento concreto do sujeito em determinado espaço social é inseparável dos sentidos procedentes de outros espaços sociais, os quais se organizam no plano subjetivo nas configurações da personalidade de cada sujeito concreto (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 196).

Assim, a organização subjetiva de uma sociedade, ou seja, a subjetividade social, está associada à concepção da sociedade vista como um sistema, em que os seus processos, macro e micro, não são causais, mas mantêm uma interdependência entre si. A subjetividade social é uma produção nutrida por todos os sistemas, processos e fatos da sociedade; no nível subjetivo, esses sistemas se constituem como sentidos e passam na condição de sentido subjetivo a integrar a subjetividade social e individual dos sujeitos da sociedade. A subjetividade, então, é produção histórica e vinculada a um contexto, sendo a subjetividade social e a individual sistemas processuais em permanente desenvolvimento que se expressam pelos sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2016).

4.3 Sentido subjetivo

O sujeito, em suas ações, tensões e consequências de ações e relações nos espaços sociais que está inserido, produz sentido. O sentido associa-se ao singular, tendo a marca da história do sujeito, não tendo, assim, a marca de ser universal. Nessa produção de sentido, não há definição linear com o aspecto biológico, social ou traços mentais, pois os sentidos estão configurados com base em variados

elementos oriundos de tempo e espaços diferentes da história da pessoa ou grupo, não representando conteúdos estáticos universais (GONZÁLEZ REY, 2016).

Ao instaurar a categoria *sentido*, Vigotski reconhece a psique como produtora, rompendo a visão linear das operações internas e externas vista anteriormente em sua obra (GONZÁLEZ REY, 2007). Utiliza a definição de Paulhan para *sentido*, considerando-o “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual” (VIGOTSKI, 2008, p. 181). Para o autor, o sentido de uma palavra é modificado conforme as situações e o sujeito que o utiliza, correspondendo ao intelectual e ao afetivo despertado na palavra (VIGOTSKI, 2008).

Dessa forma, os sentidos demonstram a construção do sujeito a partir do significado, que é constructo social de determinado objeto (RAIKA; LIMA, 2015). O sujeito recria o significado da palavra com base nas suas vivências afetivas e no contexto cultural e social em que é inserido (CASTANHO; SCOZ, 2013). O entendimento sobre o sentido, que permaneceu em momento inicial de desenvolvimento em Vigotski, é aprofundado por González Rey, quando este se afasta da relação sentido e palavra, e do intelectual e afetivo, e estabelece a relação simbólico e emocional das experiências vividas, em que é inseparável a organização subjetiva do indivíduo e os contextos de sua vida (GONZÁLEZ REY, 2007).

Assim, González Rey desenvolve no ano 2000 o termo *sentido subjetivo* como aspecto que define a subjetividade, constituindo-a e sendo constituído por ela, integrando o registro biológico, social, ecológico, em uma organização complexa de significados, processos simbólicos e emoções (GONZÁLEZ REY, 2007). Nas palavras de González Rey (2003, p. 127) define-se sentido subjetivo como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro”.

As emoções constituem e são fundamentais para a compreensão dos sentidos subjetivos. Elas não apresentam relação definida de maneira imediata com o significado, pois duas pessoas que compartilham o mesmo significado para uma situação não configuram o mesmo valor emocional, determinando sentidos subjetivos diferentes. As emoções são capazes de evocar uma multiplicidade de processos simbólicos, da mesma forma que os processos simbólicos evocam emoções. Essa capacidade de geração recíproca e permanente do simbólico e do emocional é o que caracteriza os sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2016).

Os sentidos aparecem como síntese do movimento de significados e afetos, na unidade em que o significado social é adquirido pelo sujeito por meio de suas vivências (GOMES; MELLO, 2010). Ou seja, os sentidos são as unidades psíquicas que demonstram a forma que foi subjetivada a experiência com toda a carga emocional e simbólica do sujeito que a viveu, diferenciando-se da experiência significada por um observador (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007).

A emoção, dessa forma, representa a definição essencial dos sentidos subjetivos, isto é, o sentido de uma experiência só é configurado quando esta portar carga emocional. A esfera afetiva na construção da subjetividade permite compreender a emoção como expressão de toda configuração subjetiva, superando a divisão cognitivo e afetivo. As emoções são estados de ativação fisiológica e psíquica, resultado do organismo diante do social, fisiológico e psíquico (GONZÁLEZ REY, 2003).

Diante da importância do aspecto emocional para entender a subjetividade, González Rey (2010) define que o desenvolvimento da emocionalidade é

[o] resultado da convergência e da confrontação de elementos de sentidos, constituintes da subjetividade individual como expressão da história do sujeito e de outros aspectos que aparecem por meio de suas ações concretas nos processos de suas distintas atividades (GONZÁLEZ REY, 2010, p.21)

Na produção de sentido, estão a experiência concreta imediata (ou o sistema narrativo dessa experiência) e a história do sujeito, marcadas por emoções que muitas vezes estão além da consciência desse sujeito. Desse modo, o sentido subjetivo ultrapassa a conscientização do indivíduo, pois é um processo histórico, mediato, que tem no sujeito o cenário de sua produção. O sujeito, em sua ação e integração com sua personalidade, constitui o sentido, fundamentando neste o caráter histórico-social. Vale mencionar que a personalidade não é entendida como abstração, e sim uma configuração de sentidos histórica de um indivíduo singular (GONZÁLEZ REY, 2016).

As configurações subjetivas são definidas como “as formações psicológicas complexas caracterizadoras das formas estáveis de organização individual dos sentidos subjetivos” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 21). Dito de outro modo, os sistemas de sentidos subjetivos e significações referem-se ao conceito de *configurações subjetivas* (GOMES, 2010). Estas compreendem sentidos subjetivos individuais e sentidos subjetivos sociais, como por exemplo em um indivíduo com deficiência, em

que crenças, desejos e inseguranças configuram sentidos subjetivos individuais e representações e organizações simbólicas da escola correspondem aos sentidos subjetivos sociais (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007).

Outro exemplo, do processo da atividade humana na produção de sentido, refere-se a uma sala de aula em que o professor chama atenção de um aluno, implicando emoção no estudante. A reação deste representará uma expressão de sentido, vinculada não apenas à fala do professor, como também ao que o aluno gera nessa relação baseada em outros sentidos atuantes nas configurações de sua subjetividade individual e em diversos contextos de sua vida social atual (GONZÁLEZ REY, 2010).

Dessa forma, o sujeito é participativo, constituindo a si e os espaços sociais em que atua e sendo constituído por esses espaços. É sujeito consciente e interativo de pensamento e linguagem, que por meio destes se compromete nas relações com os outros. É sujeito da emoção, sua característica definidora, sendo a linguagem e o pensamento expressos a partir do seu estado emocional. A reflexibilidade também caracteriza o sujeito, pois este está comprometido com a produção de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2003).

Assim, cada contexto carrega expressões emocionais singulares que levam o sujeito a sentir, pensar e imaginar de maneira diferente dos outros. Mesmo havendo o conceito de *sentido subjetivo* na esfera individual e na social, não são idênticos. O processo do vivido no atual não é reflexo só do momento atual, a história da pessoa está presente nas configurações subjetivas da experiência em que o passado é presente, mas diferente diante das configurações subjetivas múltiplas que caracterizam os diferentes contextos da vida (GONZÁLEZ REY, 2012).

Desse modo, a produção de sentido não apresenta uma lógica ou racionalidade externa, da mesma forma que não há uma ordem racional para as emoções como se dependessem de códigos sociais. A configuração subjetiva precisa ser descoberta de forma singular tanto nos indivíduos como nos espaços sociais e, então, ser possível estabelecer níveis de generalização diante dos fenômenos (GONZÁLEZ REY, 2016). No entanto, cabe ressaltar que os sentidos não podem ser considerados padronizados, uma vez que possuem como característica a versatilidade e recursividade, não sendo a correspondência direta de uma ação social, mas denotando o caráter singular da subjetividade individual. A produção de sentido resulta

da tensão entre os sentidos implicados na ação do indivíduo e os que o antecedem, caracterizando-os em uma processualidade (GOMES, 2010).

Em suma, as formas complexas e os processos da organização psíquica envolvidos na constituição de sentidos subjetivos integram o macroconceito de *subjetividade*. As emoções e os sistemas simbólicos expressam o encontro de histórias singulares de sujeitos e instâncias sociais com os contextos sociais e as culturas multidimensionais, constituindo os sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2016). Na vivência simultânea de aspectos internos e externos, a subjetividade é configurada no nível individual, mas também a cultura que o sujeito está inserido e é constituinte forma um sistema subjetivo que gera subjetividade. Dessa forma, o sujeito constrói o contexto em que está inserido em um intercâmbio com o seu interno constituído de informações simbolizadas e emoções. Explorar os sentidos subjetivos no intercâmbio com a subjetividade social é uma maneira de olhar o indivíduo em sua organização singular, que pode ser significado no seu contexto social (GOMES, 2010).

4.4 Estudos da subjetividade e estudantes com deficiência

Estudar os sentidos subjetivos da pessoa com deficiência nos espaços de escolarização, permeados de dinâmicas inclusivas e exclusivas, permite analisar as perspectivas e a efetivação da educação inclusiva. Por meio do olhar para os sentidos subjetivos sociais e individuais, é possível perceber o intercâmbio entre eles, ao mesmo tempo que se preserva a singularidade dos sujeitos estudados. Alguns estudos que objetivam compreender os processos subjetivos de estudantes com deficiência foram localizados e serão apresentados a seguir.

Sales (2019), em sua dissertação de mestrado, objetivou compreender os processos subjetivos de alunos cegos e com baixa visão no processo de escolarização no Ensino Médio. Participaram da pesquisa três estudantes, sendo que, em um deles, com cegueira de nascimento, identificaram-se eixos de significação dentre os quais estão: a exclusão curricular e relações sociais escolares e o desenvolvimento do sujeito. Ao analisar as experiências vivenciadas desse participante durante o Ensino Médio, compreendeu-se que a escola representava uma instituição com recursos e condições insuficientes para a aprendizagem, gerando sentidos configurados por sentimentos de exclusão na sala de aula, diante da privação de conteúdo, baixa aprendizagem e precária formação dos docentes.

Gomes e González Rey (2008) realizaram estudo com um estudante de dezesseis anos, matriculado na 7ª série do Ensino Fundamental, com deficiência mental. O estudo, com o objetivo de explorar os sentidos subjetivos do aluno acerca do processo de inclusão escolar, utilizou-se da delimitação metodológica do estudo de caso com os recursos de sistemas conversacionais e diário de pesquisa. As informações analisadas permitiram a formulação de alguns indicadores de sentido, como: “busca pelo rompimento do espaço escolar limitado à socialização; quebra das práticas compensatórias [...], ações de autonomia, entre outros” (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 61).

O estudo constatou que os sentidos subjetivos do aluno revelavam a singularidade não delimitada pela deficiência, mas um sujeito com desejos e necessidades de desenvolvimento escolar. No entanto, a organização simbólica da escola permeou a inclusão escolar vinculada muito mais a uma prática social e compensatória do que de formação educacional do aluno. Para os autores da pesquisa, a inclusão escolar deve enfatizar a valorização dos papéis sociais e individuais, não um desenvolvimento delimitado à deficiência, mas considerando os sujeitos como constituídos e constituintes das suas relações (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2008).

Gomes (2010), em sua tese de doutorado, objetivou a compreensão das relações de subjetivação de alunos com necessidades educacionais especiais e seus professores no que tange à inclusão escolar e como as dinâmicas escolares constituem-se na mediação dessas relações. Participaram da pesquisa três professoras, uma aluna com deficiência física, uma aluna com dificuldades comportamentais, um aluno autista e uma aluna em constante processo de marginalização e exclusão. Os dados foram coletados por dinâmicas coletivas, diário de campo, sistemas conversacionais e observações descritivas e seletivas.

No estudo de Gomes (2010), foram compreendidas as zonas de significação e os sentidos subjetivos de cada sujeito, bem como os intercâmbios desses núcleos entre os participantes. Dentre as construções do estudos, cita-se que em um aluno foram identificados núcleos de significações vinculados a estratégias de exclusão no processo de inclusão, em que sua professora apenas demonstrava expressões para os comportamentos não apropriados emitidos pelo estudante, não sendo oferecidas possibilidades de interação social. Em outras duas alunas, gêmeas, foi percebido o núcleo de sentido vinculado à ideia de ser diferente como forma de ser sujeito

(singular), em que uma buscava reproduzir comportamentos esperados e ações afetuosas para integrar-se, enquanto a outra tinha mau comportamento como forma de diferenciação diante da impossibilidade de responder, satisfatoriamente, à burocratização dos processos de ensino-aprendizado. Dentre as conclusões do estudo, a autora comentou sobre os recursos e as metodologias educacionais utilizados que não possibilitavam que os alunos se reconhecessem como construtores de seu conhecimento, submetendo-se à padronização e à reprodução de informações para resistirem à exclusão.

Nos estudos aqui apresentados, pode-se perceber a forma como cada aluno significou o seu processo de inclusão/exclusão escolar, bem como que as significações presentes nos espaços sociais realizam intercâmbio com os sentidos subjetivos produzidos pelos estudantes. Gomes (2010) afirma que explorar a subjetividade implica analisar a relação dialética de sociedade e indivíduo, não um excluído do outro, como se a subjetividade social estivesse em um lado e a subjetividade individual de outro.

Considerar a limitação dos estudantes com deficiência como secundária, entendendo-os como produtores e reprodutores da sua realidade, implica relações individuais e sociais, o que “parece esbarrar, prioritariamente, em aspectos subjetivos que há muito delimitam e estigmatizam esses alunos” (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007, p. 408). Romper com a relação inclusão e exclusão direciona para o individual e coletivo não massificados pelos aspectos culturais vigentes, mas vistos na singularidade, na subjetividade das relações (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007). Resgatar e considerar os sentidos subjetivos do aluno com necessidades educacionais especiais, diante de uma subjetividade social que acentua a diferenciação e não atenta para a singularidade, é desafiador, mas é nesse resgate do sujeito não formatado em padrões delimitados que se constitui a base para sentidos sociais e individuais que impulsionam sua identidade (GOMES, 2010).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pensar um método envolve uma concepção de mundo, de homem e de conhecimento. Não se refere apenas a um modelo instrumental, mas a uma concepção do que é a realidade e a relação do homem com essa realidade (GONÇALVES, 2007). Diante disso, ao abordar, neste trabalho, a subjetividade como ponto central a ser estudado e, conseqüentemente, utilizar o método da epistemologia qualitativa proposto por González Rey, propõe-se discorrer, primeiramente, neste capítulo, sobre os fundamentos e as características do método escolhido, que possibilita o estudo da subjetividade. Além disso, apresentam-se os participantes, o local da pesquisa, os instrumentos, os procedimentos e a análise dos dados do presente estudo.

5.1 Delineamento

Durante muito tempo, a subjetividade não foi vista nos estudos dos fenômenos macrossociais, sendo ignoradas as expressões dos sujeitos como aspectos constituintes das significações de um fato social para uma população. Desse modo, havia uma objetivação do psíquico no aspecto teórico como também no plano metodológico, implicando o estudo das funções cognitivas e sensoriais com aproximação experimental em clara relação com as posições metodológicas positivistas (GONZÁLEZ REY, 2010).

Com a busca de situações neutras, a investigação direcionava para as relações entre objeto externo e função psicológica, estando os sujeitos e os processos sociais complexos que envolvem aspectos subjetivos ignorados da investigação psicológica. O subjetivo era visto como associado ao erro, à distorção, ao oculto, ao espiritual e, dessa forma, afastado da ciência. A partir do marxismo dominante na União Soviética com suas ideias de dialética e representação do homem, possibilitou-se a compreensão do social como constituinte da psique humana (GONZALEZ REY, 2016).

A proposta marxista do método dialético em perspectiva materialista representa a superação da dicotomia entre o sujeito e o objeto, o subjetivo e o objetivo. Dessa forma:

[...] na concepção materialista, sujeito e objeto têm existência objetiva e real e, na visão dialética, formam uma unidade de contrários, agindo um sobre o outro. Assim, o sujeito é ativo porque é racional, mas não só. Antes de mais nada, o sujeito é sujeito da ação sobre o objeto, uma ação de transformação do objeto. A ação do sujeito transforma o objeto e o próprio sujeito. E essa ação do sujeito é necessariamente situada e datada, é social e histórica (GONÇALVES, 2007, p. 121).

Porém, as interpretações positivistas do marxismo levaram à compreensão da psique como reflexo do externo, entendendo que os fenômenos psíquicos possuem origem linear e imediata com o externo, em uma compreensão causativa e mecanicista do psíquico. O social, em sua objetividade e exterioridade, assumia um papel maior em relação ao subjetivo, à psique. Assim, a interpretação do marxismo na União Soviética representou uma barreira ao desenvolvimento de estudos da subjetividade (GONZALEZ REY, 2016).

Vigotski, ao apontar os limites metodológicos no enfrentamento da dicotomia das visões objetivistas e subjetivistas, propõe uma nova Psicologia de base marxista, a Psicologia Histórico-Cultural, compreendendo o estudo dos fenômenos psicológicos como resultado da constituição social do sujeito. A subjetividade, nessa perspectiva, constitui-se nas mediações sociais, sendo a linguagem a melhor representação da síntese entre objetividade e subjetividade. O signo é produto social que corresponde à realidade objetiva, ao mesmo tempo que também é construção subjetiva compartilhada por vários indivíduos e construção individual mediante apropriação do significado social e produção de sentidos pessoais (GONÇALVES, 2007).

Na concepção da psicologia de Vigotski, o sujeito só pode ser compreendido em suas relações, pois é resultado destas. Para esse autor, além de explicar as funções superiores, a psicologia deve atentar para a gênese social da consciência: o pensar, o agir e o sentir do homem. A consciência constitui-se de signos, instrumentos significados e construídos pela cultura, que internalizados tornam-se instrumentos internos e subjetivos. Dessa forma, a condição humana é entendida como ativa, social e histórica, sendo necessária a compreensão do ser humano nas relações que o constituem (AGUIAR, 2007).

Com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e com antecedentes no marxismo, na epistemologia histórica francesa, na teoria da complexidade, tem-se a formulação da Epistemologia Qualitativa. González Rey (2010) analisa a pesquisa qualitativa em uma abordagem epistemológica, em resposta ao modelo empírico, descritivo e quantitativo centrado na acumulação de dados passíveis de verificação

imediate, por observações e estatística, que ignora a produção teórica e as reflexões (GONZÁLEZ REY, 2010).

A proposta da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2010) objetiva dar conta das necessidades da pesquisa qualitativa, concebendo um modo de estudo para os processos psicológicos. Essa proposta metodológica “defende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não apropriação linear de uma realidade” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 5). A realidade, para esse autor, vista como infinitos campos inter-relacionados, é impossível de ser acessada diretamente, ou seja, o acesso ao real apenas ocorre de modo parcial e limitado.

Assim, para González Rey, a ciência não é apenas racionalidade, é também subjetividade, ou seja, emoção, individualização e contradição que expressa a vida humana. Para estudar esse sistema complexo de significados e sentidos subjetivos que organiza a vida psíquica dos sujeitos e da sociedade, decorre, então, a Epistemologia Qualitativa. A pesquisa qualitativa, nessa perspectiva, orienta-se na produção de ideias, na criação teórica sobre a realidade que é plurideterminada, histórica, interativa e que representa a subjetividade. A subjetividade é compreendida em perspectiva dialética e complexa, que “não aparece coisificada em nenhum tipo de entidade” (2002, p. 8), ou seja, trata-se de um sistema aberto e em desenvolvimento que constitui o sujeito e é constituída por ele por meio da produção de sentidos e significados dentro da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2002).

Nesse sentido, durante a pesquisa, zonas de sentido podem ser produzidas, as quais são definidas “como aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 6). O teórico não se reduz a teorias preexistentes em relação à pesquisa, mas diz respeito aos processos de construção intelectual que possuem como centro a atividade construtiva do pesquisador. O conhecimento é, então, produção construtivo-interpretativa, que não corresponde à soma de constatações imediatas do momento empírico. O pesquisador assume papel ativo de produzir ideias em processo permanente ao longo da pesquisa, organizando o material empírico, integrando-o às suas ideias, reconstruindo-o e dando sentido às expressões dos sujeitos estudados (GONZÁLEZ REY, 2010; 2002).

Por meio da comunicação, é possível conhecer as configurações e os sentidos subjetivos dos sujeitos individuais, além de compreender como as condições da vida social afetam os sujeitos. Para isso, os sujeitos da pesquisa são implicados no problema pesquisado por meio de seus desejos, interesses e contradições. Dessa forma:

[a] pesquisa qualitativa orientada a estudar a produção de sentido subjetivo do sujeito, bem como sua forma de articulação com os diferentes processos e experiências de sua vida social, deve aspirar a fazer do espaço de pesquisa um espaço de sentido que implique a pessoa estudada (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 15).

O caráter interativo, a relação pesquisador e pesquisado, é visto como essencial para o desenvolvimento da pesquisa, sendo que, para a produção do conhecimento, imprevistos no sistema de comunicação e momentos informais durante o processo de comunicação são considerados informações relevantes para a produção teórica. O sujeito é ativo, não mero reservatório de respostas diante de uma pergunta, sendo a resposta uma construção complexa e contraditória do que experimenta nos momentos da pesquisa. O pesquisador, também ativo, “produz ideias à medida que surgem elementos no cenário da pesquisa, as quais confronta com os sujeitos pesquisados, em um processo que o conduz a novos níveis de produção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 57).

Na perspectiva da epistemologia qualitativa, a singularidade do sujeito, entendendo-o como único, legitima a produção do conhecimento. Não é a quantidade de sujeitos estudados, mas a qualidade de sua expressão em relação ao processo de pesquisa que legitima o conhecimento científico (GONZÁLEZ REY, 2002). Dessa forma, tem-se a legitimação na continuidade dos estudos e na capacidade de criar novas zonas de inteligibilidade sobre o que é estudado, articulando essas zonas na produção de novos conhecimentos (GONZÁLEZ REY, 2010).

5.2 Participantes

Os participantes do estudo são estudantes com deficiência matriculados a partir do segundo ano nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em uma unidade do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Conforme o Quadro 1, tem-se o panorama dos estudantes que participaram deste estudo.

Quadro 1 – Participantes do estudo

Participante*	Período do curso	Deficiência	Idade
Sofia	2º ano	Física (Paresia Espástica)	16 anos
José	2º ano	Deficiência Intelectual Moderada	18 anos
Teresa	2º ano	Física (Escoliose Idiopática)	16 anos
Heitor	4º ano	Transtorno do Espectro Autista	21 anos

*Os nomes dos participantes são fictícios.

Fonte: Elaboração da autora (2020).

5.3 Local da pesquisa

A Instituição em que a pesquisa foi realizada faz parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), criado pela lei 11.892/2008, constituindo-se uma Instituição federal de ensino público e gratuito que se propõe a oferecer ensino crítico e humanizado em seus diferentes cursos. Com estrutura multicampi, o IFRS possui cursos disponíveis em 17 unidades no Rio Grande Sul (*Campus Alvorada, Campus Bento Gonçalves, Campus Canoas, Campus Caxias do Sul, Campus Erechim, Campus Farroupilha, Campus Feliz, Campus Ibirubá, Campus Osório, Campus Porto Alegre, Campus Restinga [Porto Alegre], Campus Rio Grande, Campus Rolante, Campus Sertão, Campus Vacaria, Campus Veranópolis e Campus Viamão*), além de sua Reitoria situada em Bento Gonçalves. Com aproximadamente 27 mil alunos, oferta cursos de nível médio (técnicos na forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio), superiores (graduação e pós-graduação) e de extensão (IFRS, 2019).

Na atenção às ações destinadas ao acesso, à permanência e ao êxito de estudantes, o IFRS possui uma Política de Ações Afirmativas. A Política que é voltada para ações de inclusão no Ensino, Pesquisa e Extensão, para promoção do respeito à diversidade e para a defesa dos direitos humanos, atende prioritariamente pessoas com necessidades educacionais específicas, indígenas, pretos, pardos, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundas de escolas públicas. Dentre as diretrizes da política, está a reserva de no mínimo 5% das vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos do Instituto (IFRS, 2014b).

Das 17 unidades do IFRS, 16 possuem a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, sendo variável de um a seis o número de cursos oferecidos por unidade. Os cursos integrados disponíveis no IFRS são: técnico em meio ambiente, técnico em produção de áudio e vídeo, técnico em administração, técnico em agropecuária, técnico em informática, técnico em viticultura e enologia, técnico em eletrônica, técnico em desenvolvimento de sistemas, técnico em plásticos, técnico em química, técnico em fabricação mecânica, técnico em eletromecânica, técnico em geoprocessamento, técnico em refrigeração e climatização, técnico em automação industrial, técnico em eletrotécnica, técnico em multimídia e técnico em informática para internet.

No *campus* de realização da pesquisa, são oferecidos três cursos técnicos integrados com quatro anos de duração cada. Além dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, também são ofertados quatro cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio, sete cursos superiores e dois cursos de pós-graduação. A realização da pesquisa nesta unidade decorre da inserção da pesquisadora no espaço, contribuindo para o contato com os estudantes participantes da pesquisa, além da formação do vínculo prévio entre sujeito participante e pesquisador ser elemento que pode contribuir no estudo da subjetividade.

5.4 Instrumentos

De acordo com González Rey (2002), os instrumentos, na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, adquirem sentido interativo, não sendo importantes apenas pelas respostas do sujeito, mas pelo diálogo que proporcionam. O clima de segurança, interesse e confiança contribui para o envolvimento e a motivação dos sujeitos estudados, determinando a qualidade da informação. Estudar a subjetividade envolve o desafio de não ser possível o acesso a ela de forma direta, ou seja, aparece de forma indireta e além da consciência do sujeito, sendo a expressão facilitada à medida que o sujeito se expressa de forma aberta.

Dessa forma, os instrumentos representam um meio de facilitar a expressão do sujeito participante. Não são vistos de forma isolada, mas como parte de um sistema em que um instrumento se relaciona com o outro. Além disso, devem envolver emocionalmente o participante, facilitando a expressão dos sentidos subjetivos. Ou seja, os instrumentos possuem a função de descentrar o sujeito de onde ele fala,

levando ao rompimento da tensão que resulta a produção de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2010).

Diante disso, foi proposto que a construção da informação ocorresse em três dimensões em um encontro estimado de sessenta minutos. A primeira dimensão consistiu no contato inicial com os participantes no intuito de apresentar a pesquisa e obter dados demográficos e relativos à escolarização prévia dos sujeitos participantes. Ainda, objetivou-se conhecer aspectos objetivos referentes à permanência do estudante na Instituição. Essa dimensão foi realizada a partir de uma entrevista com perguntas abertas e fechadas conforme Apêndice A.

As perguntas fechadas visam a obtenção de informações objetivas que podem ser descritas e adquirem diferentes significados no curso da pesquisa, como por exemplo infraestrutura de uma instituição e preferência por atividades. Além disso, as respostas a essas perguntas caracterizam aspectos subjetivos e objetivos que fazem parte das representações conscientes do sujeito em suas atividades e contextos. As perguntas abertas, por outro lado, visam facilitar a expressão de forma ampla, buscando as construções feitas pelo participante em torno da temática abordada (GONZÁLEZ REY, 2010).

Optou-se por apresentar perguntas abertas e fechadas no início da pesquisa, por entender que o sujeito se encontra em uma situação nova que desperta múltiplas emoções, desde curiosidade até ansiedade. A expressão do participante aprofunda-se na pesquisa de forma progressiva, integrando-se aos indicadores de outros instrumentos aplicados. Dessa forma, nos momentos iniciais, o pesquisador com sua postura ativa, apresenta a pesquisa e busca despertar interesse no participante em relação a sua participação, facilitando a expressão aberta, espontânea e comprometida no decorrer da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002).

Na segunda dimensão, foram utilizadas fotografias referentes aos temas da deficiência, da escola e do trabalho, servindo como mediadoras para uma segunda entrevista. As fotografias foram escolhidas pela pesquisadora, considerando como critério a representação de situações comuns ao dia a dia, permitindo a identificação de possíveis situações experienciadas e/ou desejadas pelos participantes no contexto da escola e do trabalho. As imagens escolhidas foram localizadas na internet em reportagens e materiais na temática da escola, da deficiência e do trabalho. A pesquisadora apresentou 13 fotografias, número que possibilitou ao participante ter opções de escolha, ao mesmo tempo que não o sobrecarregou de informações. O

participante foi convidado a escolher uma imagem entre as apresentadas e falar sobre sensações, pensamentos e sentimentos a que a fotografia remeteu. As imagens escolhidas pelos participantes estão apresentadas junto a análise dos dados no capítulo 6.

A arte constitui-se como materialidade mediadora sendo materialidade por se tratar de símbolos da cultura e mediadora por favorecer o acesso e a expressão da subjetividade e promover significados e sentidos na reflexão de si e do mundo (ANDRADA; DUGNANI, 2011). Desse modo, as fotografias constituem uma via para provocar emoções e dimensionar o sujeito em uma temporalidade, sendo buscada, na sua utilização em pesquisa, a construção de conversas que facilitam a expressão do sujeito e não apenas respostas de percepções. Os instrumentos baseados em indutores não escritos, como no caso das fotos, visam facilitar a expressão de informações por meio de indutores que provoquem a produção de sentidos (GONZÁLEZ REY, 2010).

Na terceira dimensão de construção da informação, os participantes foram convidados a falar, com base em uma segunda entrevista (Apêndice B), sobre aspectos que não foram contemplados nas falas referentes à fotografia. Não foram utilizadas perguntas fechadas, pois, como afirma González Rey (2002), no curso das informações, podem surgir elementos que enriquecem a construção teórica que são impossíveis de prever nos momentos iniciais da pesquisa. Ainda, o autor menciona que a entrevista deve ser um diálogo, em que as informações que aparecem são as experimentadas pelo sujeito em suas vivências.

5.5 Procedimentos

O contexto em que ocorreu a pesquisa, a pandemia do Covid-19, implicou ajustes na realização do momento de construção da informação com os estudantes. Desde 16 de março de 2020, o IFRS, Instituição onde a pesquisa é realizada, suspendeu suas atividades presenciais em decorrência da pandemia. Consonante à portaria nº 544 de 16 de junho de 2020 do Ministério da Educação e em deliberação de seu Conselho Superior, o IFRS publicou a Portaria nº 431 de 29 de junho de 2020 determinando a manutenção da suspensão das atividades presenciais por tempo indeterminado.

Diante disso, inviabilizou-se a realização do diálogo com os participantes no formato presencial, tendo em vista a conclusão do Mestrado em Educação no ano de 2020. Ajustes no processo da pesquisa são possíveis, de acordo com González Rey (2002), pois esse autor entende que a pesquisa não possui uma linha rígida com etapas que não podem ser alteradas, uma vez que a postura ativa e reflexiva do pesquisador permite que ideias e opções possam ser revistas no complexo tecido do estudo, sem caracterizar uma descontinuidade da pesquisa e perda do entendimento do objeto de estudo.

Na pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul foi submetida uma Emenda contemplando os ajustes necessários diante da pandemia, sendo aprovada as alterações para o formato on-line e a redução de participantes. Os fatores que levaram a decidir sobre a redução no número de participantes foram os seguintes: a) os estudantes ingressantes no ano de 2020 pouco contato tiveram com a escola, inviabilizando o conhecimento das relações estabelecidas na Instituição da pesquisa; b) como a formação do vínculo entre sujeito participante e a pesquisadora é importante na compreensão dos aspectos subjetivos, optou-se por convidar os estudantes matriculados a partir do segundo ano dos cursos técnicos, por estes já reconhecerem a pesquisadora no espaço escolar; e c) como a Instituição fornece algumas atividades de seus cursos por meio de plataforma digital, os estudantes, a partir do segundo ano, possivelmente, teriam menos dificuldades em utilizar recursos digitais.

Com a anuência da Instituição (Apêndice C), os estudantes/responsáveis legais foram contados via telefone pela pesquisadora, sendo aceito por todos os contatados o convite de participação na pesquisa. Após, foi enviado ao *e-mail* dos estudantes o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E) para aceite de forma digital à participação na pesquisa. A utilização do Termo de Assentimento decorre de os participantes serem menores de idade e/ou impedidos de consentir a participação sem a autorização do responsável legal. Ainda, foi enviado ao *e-mail* dos representantes legais dos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) para autorização de forma digital para que o estudante de sua responsabilidade pudesse participar da pesquisa.

Os diálogos com os estudantes foram realizados individualmente, sendo utilizado com três participantes a plataforma de áudio e vídeo *Google Meet* e com um participante foi realizada chamada de vídeo no *WhatsApp*. As falas dos participantes

foram gravadas, e, posteriormente, o áudio foi transcrito na íntegra. As dimensões previstas na pesquisa puderam ocorrer no formato on-line, uma vez que se trata da realização de perguntas e a visualização de fotografias que puderam ser disponibilizadas na tela do computador ou *smartphone* utilizado pelo sujeito participante.

5.6 Considerações éticas

A pesquisa ofereceu riscos mínimos à integridade física, psíquica e moral dos participantes, semelhante a um dia normal. No entanto, a pesquisadora ficou atenta às três dimensões da informação e às manifestações dos participantes, especialmente na identificação de sentimentos de constrangimento e desconforto apresentados pelos mesmos. Como foi utilizada plataforma de áudio e vídeo, foi possível acompanhar as reações dos participantes, conseguindo avaliar a continuidade da pesquisa ou a necessidade de interrupção na percepção de possível desconforto.

Na percepção de manifestação de desconforto do estudante, a pesquisadora não realizou algumas perguntas previstas no roteiro, preservando o bem-estar dos mesmos e buscando estabelecer um diálogo com eles. Ao utilizar o recurso da fotografia, foi possibilitado aos participantes escolherem qual imagem gostariam de falar. Apresentar diferentes imagens do dia a dia e permitir que o participante pudesse escolher qual fotografia gostaria de conversar contribuiu para minimizar possíveis desconfortos, uma vez que o participante escolheu aquilo que ele podia e queria falar no momento.

O diálogo com os estudantes ocorreu após o aceite de forma digital ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis legais e ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelos estudantes. Além da ciência e concordância dos termos, foram observados os trâmites e as condições previstas na Resolução nº 510/2016 sobre normas para pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

5.7 Análise dos dados

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), o sentido corresponde a um plano que se aproxima da subjetividade, expressando a unidade de processos afetivos, biológicos e cognitivos. Compreender os sentidos não significa ter resposta única e

definitiva, pois é inesgotável, é contextualizado. Muitas vezes o sentido não se revela na aparência, estando desconhecido do próprio sujeito. Assim, a partir do diálogo estabelecido com os estudantes, foram organizados pré-indicadores, os quais correspondem a elementos que, pela repetição, pela ênfase nas falas dos participantes, pela carga emocional, pelas ambivalências e contradições, surgiram na pesquisa. Os pré-indicadores foram aglutinados pela similaridade ou pela complementaridade, utilizando o filtro da importância que possuem para a compreensão do objetivo da pesquisa.

Com base nos pré-indicadores, avançou-se para os indicadores, os quais correspondem aos elementos significados pelo pesquisador “no conjunto de elementos de sentido expressos pelo sujeito no instrumento e na situação de sua aplicação” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 93). Ou seja, expressões vinculadas a um mesmo sentido interpretativo constituem um indicador. Esse processo não determina conclusões do pesquisador, representa apenas um momento hipotético na produção do conhecimento.

Esses indicadores foram agrupados com o critério de semelhança ou complementaridade e constituíram núcleos de significação. Esses núcleos expressam os pontos fundamentais que revelam as emoções e as implicações do sujeito na realidade do estudo. Na articulação dos conteúdos dos núcleos de significação, considerando o contexto social e histórico do sujeito, direcionou-se para a compreensão dos sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Assim, foram interpretados os diálogos desencadeados nas três dimensões de informação e construídas categorias, núcleos de significação, as quais representam uma construção teórica que dialoga com os indicadores, situando o espaço de sentido subjetivo do sujeito estudado (GONZÁLEZ REY, 2002). Como forma de apresentar o panorama do método, mostra-se no Quadro 2 a organização da pesquisa, considerando os momentos de construção e interpretação da informação.

Quadro 2 – Organização do método da pesquisa

Dimensões da informação	Instrumento	Objetivo	Análise
Primeira	Entrevista 1	Oportunizar criação de vínculo, obtenção de dados demográficos, escolarização pregressa	1. Constituição de indicadores a partir de expressões consideradas com o

		e permanência na instituição.	mesmo sentido interpretativo
Segunda	Fotografias	Favorecer a expressão de sentimentos e significados constituintes da subjetividade	2. Construção de núcleos de significação 3. Desvelamento dos sentidos subjetivos
Terceira	Entrevista 2	Acessar os sentidos subjetivos dos estudantes	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Vale mencionar que, para a Epistemologia Qualitativa, a construção da informação não se baseia na coleta de dados, pois entende que a construção e a interpretação estão presentes ao longo da pesquisa. Além disso, não objetiva resultados finais utilizados como referência universal, mas se direciona para a produção de novos momentos teóricos (GONZÁLEZ REY, 2002).

6 ANÁLISE DOS DADOS

Com a redução no número de participantes diante do cenário que transcorreu a pesquisa, a pandemia pelo Covid-19, a análise das informações pode ser realizada de forma verticalizada. Ou seja, ao invés de analisar os sentidos subjetivos produzidos pelos participantes de forma horizontal, em uma totalidade baseada na similaridade e complementaridade das informações, foi possível realizar a análise de forma individualizada e aprofundada. Nesse aprofundamento de cada análise, pode-se perceber com clareza a singularidade da vivência de cada sujeito no contexto da escola, bem como aproximar-se da compreensão de alguns processos de subjetivação. A seguir apresenta-se a análise individualizada de cada sujeito participante.

6.1 Análise de Sofia

Sofia (nome fictício) tem 16 anos e, atualmente, cursa o segundo ano de um curso técnico. Tem deficiência física (paresia espática) que repercute na espasticidade dos membros inferiores. Não requer auxílio para a mobilidade, como o uso de cadeira de rodas ou outro suporte para a locomoção. Exercícios de impacto, como correr e pular, não são realizados, e sua única adaptação escolar se direciona para as atividades da disciplina de educação física.

6.1.1 Cenário para produção da informação

A circulação da pesquisadora no espaço escolar e os contatos estabelecidos com a aluna previamente à pesquisa parecem ter contribuído para a realização do momento de construção da informação com a participante. Embora esses contatos fossem pontuais, para esclarecimento de aspectos do cotidiano escolar, a aluna prontamente aceitou o convite de participar da pesquisa, reconhecendo a presença da pesquisadora no ambiente da escola. No contato telefônico para o convite de participação, a aluna afirmou saber manusear a plataforma *Google Meet*, meio utilizado para a realização da pesquisa. Os termos de consentimento livre e esclarecido e assentimento livre e esclarecido foram enviados ao *e-mail* do

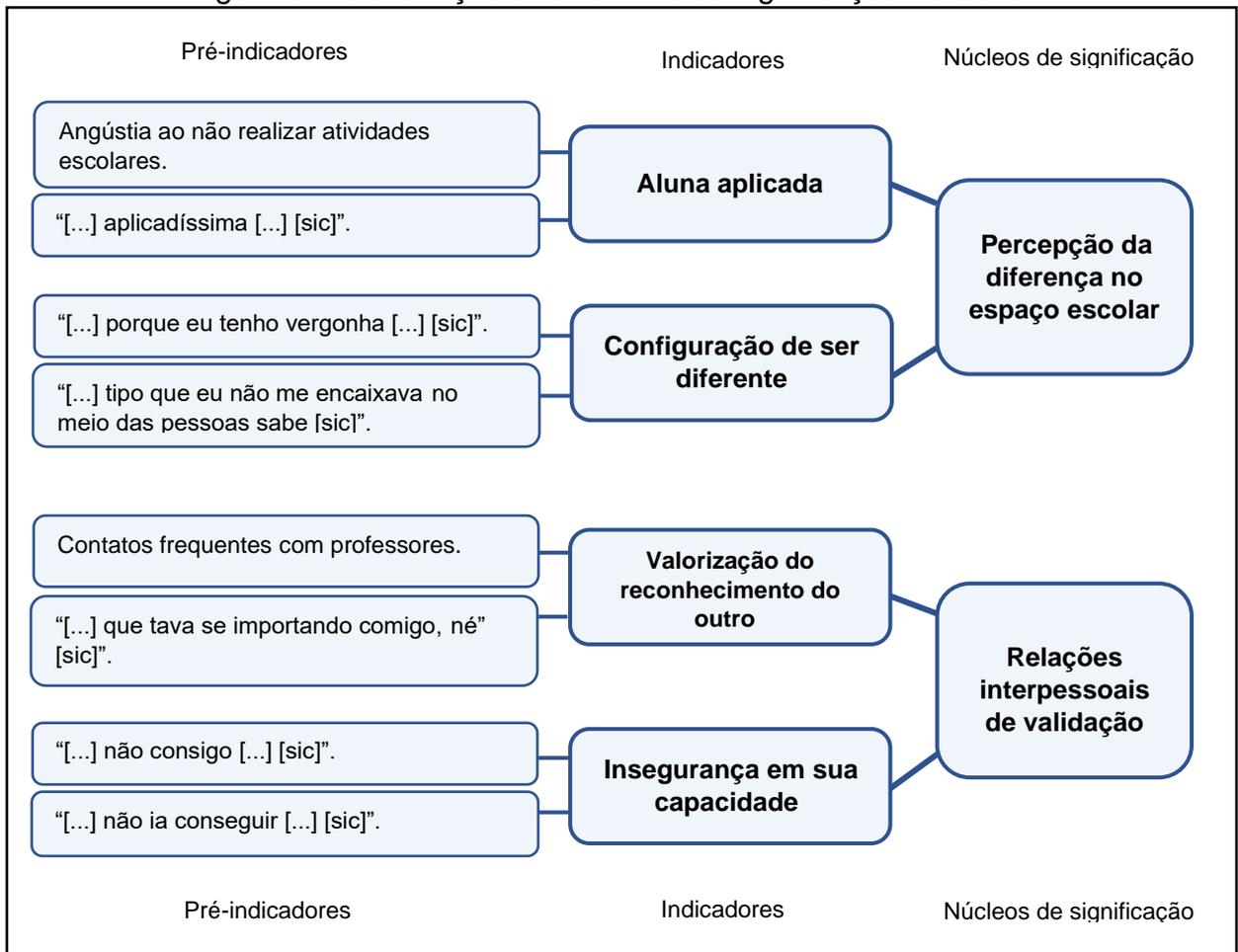
responsável e da aluna, respectivamente, e confirmados digitalmente um dia antes da realização do diálogo com Sofia.

No dia e horário agendados, a aluna pontualmente acessou a plataforma *Google Meet*. Encontrava-se sozinha, em local que aparentava ser o seu quarto, demonstrando tranquilidade e abertura para a conversa com a pesquisadora. Na entrevista 1, aluna demonstrou conforto ao responder as perguntas e contar sobre suas vivências escolares e familiares. Suas respostas apresentavam detalhes das situações e houve o estabelecimento de uma conversa, não seguindo fielmente a ordem do roteiro previamente estabelecido. No momento mediado pela fotografia, a aluna observou atentamente cada uma das imagens e escolheu uma que apresentava um indivíduo com deficiência física. Percebeu-se que a utilização da fotografia contribuiu para a fala da aluna sobre si e a deficiência física. Na última dimensão da informação (entrevista 2), as perguntas previstas no roteiro foram realizadas, com a participante demonstrando conforto nas respostas. Sofia verbalizou que não percebeu a passagem do tempo nas três dimensões de informação (aproximadamente 1h e 20 minutos), afirmando ter se sentido à vontade e que não imaginava falar tanto sobre suas vivências.

6.1.2 Indicadores e núcleos de significação

Diante dos dados das três dimensões de informação (entrevista 1, escolha e fala sobre uma fotografia e entrevista 2), consideraram-se dois núcleos de significação em Sofia: percepção da diferença no espaço escolar e relações interpessoais de validação. Na figura 6, constam alguns dos pré-indicadores e os respectivos indicadores de cada núcleo de significação:

Figura 6 – Construção dos núcleos de significação de Sofia



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na construção do núcleo percepção da diferença no espaço escolar, considera-se o indicador de aluna aplicada a partir de verbalizações quanto ao desempenho acadêmico de Sofia, como pode ser visto nos recortes de sua fala⁴: “[...] porque se é pra fazer tudo e não fazer bem feito eu não faço né [sic]”; “[...] eu não me considero nerd, mas um monte de gente me considera [sic]”;

Eu nunca peguei recuperação no fundamental. Eu estudava horrores, eu era aquela menina aplicada, sentava lá na última classe, mas eu era aplicadíssima. Até os professores diziam, o único problema que ela tem é que ela conversa, mas ela estuda um monte. Porque eu sentava lá trás né, pra quê né. Só que a professora decidiu que a gente não podia mais escolher o lugar, era ela. Aí ela falou que como eu prestava muita atenção eu podia sentar lá trás [sic].

⁴ As falas dos participantes foram transcritas respeitando possíveis desvios gramaticais.

Além das falas acima, a aluna exemplificou seu comportamento em relação aos estudos, referindo estudar por horas e realizar listas com muitos exercícios para preparação de provas. Citou o exemplo de uma aula em que era a única aluna que prestava atenção no professor e disse diferenciar-se do irmão em relação ao seu maior interesse nos estudos. Em certo momento da entrevista 1, quis mostrar seus resumos de prova para a pesquisadora e expressou uma fala de sua família, “[...] como tu consegue ser assim?! [sic]”, em relação a sua dedicação aos estudos. Contou sobre um episódio em que esqueceu de realizar um trabalho escolar e ficou bastante angustiada com a possível reação da professora, porém esta não a questionou, sendo significado pela aluna como resposta ao seu comportamento exemplar que apenas naquela situação houve um esquecimento. Esses dados refletem a configuração da aluna por meio de esforços demasiados que parecem implicar o reconhecimento e a valorização escolar e familiar.

Nessa compreensão dialética dos movimentos da estudante nos espaços sociais, infere-se que a aluna se configura por meio de sua posição social de reconhecimento, bem como suas ações retroalimentam a configuração dos espaços sociais de valorização de posturas específicas. González Rey (2010) percebe a vida humana em caráter relacional, em que as expressões dos sujeitos constituem e são constituídas pelos cenários sociais em que esses sujeitos estão inseridos. Ou seja, a produção de posições específicas, singulares, diante dos espaços sociais, é um processo permanente que terá formas diferentes conforme o funcionamento desses espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2016).

A constituição do segundo indicador do núcleo refere-se à configuração de ser diferente, por meio dos seguintes trechos do momento de construção da informação com a participante: “[...] tipo que eu não me encaixava no meio das pessoas sabe [sic]”; “[...] porque eu dizia, só eu que tenho que fazer [sic]”; “[...] cheguei em casa e contei pro pai e pra mãe, disse: óh, o professor falou isso, ele notou, isso e isso. Só que eu não sei como vou chegar pra ele e falar isso porque eu tenho vergonha [sic].”

Nesse sentido, pode-se considerar em Sofia a configuração de ser diferente permeada pela vergonha e inferioridade. Pensa-se que não há uma negação da deficiência pela aluna, mas a configuração de que ser diferente perpassa a inferioridade e a vergonha. No seu relato, ela afirmou que não demonstra sua deficiência, sendo que, para as pessoas perceberem, é necessário um conhecimento

técnico para analisar o corpo, pois no dia a dia não demonstra sua “dificuldade [sic]” (termo utilizado pela estudante para nomear a deficiência).

A utilização do referido termo reforça o entendimento de que a estudante significou a deficiência atrelada à inferioridade. Além disso, essa compreensão é reforçada quando a aluna é questionada sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), o qual realiza atendimento e acompanhamento de todos os estudantes matriculados com deficiência na Instituição. A aluna negou conhecer o núcleo e ter recebido atendimento. Mas, diante da alteração na expressão da aluna e no seu tom de voz e da fala ter sido alterada em determinado momento para a afirmação de conhecer superficialmente o núcleo, pode-se inferir que a emocionalidade da aluna estivesse associada à vergonha em receber atendimento diferenciado.

Diante dos dados apresentados, que compõem o núcleo de significação da percepção da diferença no espaço escolar, acredita-se que Sofia configura-se no apagamento da deficiência como forma de inclusão. Assim, o excelente desempenho escolar confere sentidos subjetivos associados ao reconhecimento e à valorização social, distantes de sentidos subjetivos de ser aluna diferente e inferior. Supõe-se que os sentidos subjetivos permeados pela insuficiência/incapacidade, possivelmente, vinculados à diferença pela deficiência, implicam ações de compensação da deficiência. Nessas ações compensatórias, estudar de forma demasiada e ser a aluna que se destaca diante dos professores e no contexto familiar promove reconhecimento e valorização social.

González Rey (2016) afirma que o sentido subjetivo integra a emocionalidade e as formas simbólicas tanto da diversidade social quanto do indivíduo, sendo a ação do sujeito um momento do sentido configurado por evento ou processo social sobre o sujeito. Desse modo, não se pode desconsiderar a intersecção do individual e do social, uma vez que os processos individuais e sociais estão implicados de forma recíproca tanto na constituição do indivíduo como da sociedade (GONZÁLEZ REY, 2002).

O segundo núcleo de significação de Sofia, denominado relações interpessoais de validação, foi construído a partir de dois indicadores: insegurança em sua capacidade e valorização do reconhecimento do outro. Para o indicador insegurança em sua capacidade, ao longo da entrevista 1, chamaram atenção as falas: “[...] porque eu sempre acho que nunca vou conseguir [sic]” e “[...] eu imaginava que ia ser horrível,

que eu não ia conseguir [sic]”. Ainda, a aluna contou sobre verbalizações familiares e escolares sobre não poder deixá-la se sentir triste em momentos posteriores ao processo de uma cirurgia e em sua infância no convívio com familiares. Nesse sentido, infere-se que essas experiências de cuidado podem ter sido significadas pela aluna como não validadoras de sua capacidade de enfrentamento das situações, contribuindo para a construção da insegurança.

Em determinado momento, a aluna contou de um episódio ocorrido na escola anterior, que na impossibilidade de executar as mesmas atividades que os demais colegas, em razão de suas limitações físicas, o professor solicitou que ela realizasse atividade diferente dos colegas. Nas palavras da aluna:

Tipo, ele falava: não, vou te dá aqui um negocinho, tu fica fazendo aqui, só pra mim não dizer que eu te dei ponto de graça, porque senão os colegas também não vão fazer nada. Ele me dizia: faz isso, mas sem estresse [sic].

A situação contada pela aluna representa uma troca de atividades na disciplina de educação física, em que, em vez de Sofia realizar um exercício físico, realizava um trabalho teórico. No entanto, a partir das palavras de Sofia, parece haver a inferioridade vinculada à troca de atividades. Ao realizar um “negocinho [sic]” para “não dizer que te dei ponto de graça [sic]”, infere-se a presença de menor valia para a atividade desempenhada pela aluna em relação aos seus colegas.

Apesar de a situação ter acontecido em sua antiga escola, percebem-se elementos de insegurança/inferioridade na atual escola aparecendo em Sofia, quando afirma o medo de não conseguir realizar tarefas. Conforme afirma González Rey (2012), o que é vivido no atual não é reflexo apenas do momento atual, ou seja, o passado é presente, mas diferente diante das configurações do contexto. Relacionado a esse aspecto, cita-se o exemplo de uma situação na atual escola em que Sofia considerou insuficiente suas atividades acadêmicas. No seguinte recorte, a aluna parece mostrar a sensação da insuficiência de seu esforço, o que pode estar vinculado à possível insegurança e inferioridade: “[...] e mesmo assim, eu fazendo um monte de coisa ainda, pra mim, no meu inconsciente, não era suficiente [sic]”.

No momento mediado pelas fotografias, a estudante escolheu a imagem (Figura 7) de uma pessoa com deficiência física em um espaço de trabalho bem-sucedido. Na descrição da imagem, a estudante afirmou ver uma pessoa que, apesar da sua dificuldade, não se considera incapaz, é determinada e busca conquistar seus

objetivos. Na fala sobre a fotografia, Sofia disse se ver na imagem, pois se considera determinada.

Figura 7 – Fotografia escolhida por Sofia



Fonte: Disponível em <https://catracalivre.com.br/carreira/campanha-promove-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 8 mar. 2020.

A realização do curso técnico parece estar atravessada pela ideia de conquista e superação. Sofia relatou não estar no curso, especificamente, pela formação técnica, mas pela qualidade do ensino de nível médio oferecido na Instituição, tanto que almeja profissões diferentes do curso técnico realizado. Nos comentários de sua antiga escola e de familiares, a presente Instituição é marcada pela pressão, médias altas e excelente ensino. O ingresso na escola foi comemorado diante da dificuldade do processo seletivo, mas despertou medo na dúvida de conseguir atingir as notas da escola.

O segundo indicador do núcleo de significação se refere à valorização do reconhecimento do outro. Na constituição desse indicador, tem-se o exemplo de uma situação expressa na entrevista 1: Sofia relatou com ênfase o episódio de uma cirurgia realizada durante o seu ensino fundamental, que era permeada por ações que considerou de cuidado. Em uma de suas falas:

Aí eu ia lá, tipo, eu entrava na aula 10 minutos antes, as mulheres me levavam no colo até a sala [...] Aí me levavam no colo, daí 10 minutos antes de terminar a aula pro intervalo, me levavam lá embaixo pra eu não ficar no meio do tumulto, daí eu ficava sentada lá [sic].

Ao ser questionada sobre como se sentia nessa situação, Sofia afirmou ter gostado, por representar o cuidado dos professores com ela. Em certo momento, contou que uma professora a retirou da sala de aula com o objetivo de conversar com os seus colegas de turma para não a deixarem sozinha. Em outra situação, contou que a mãe precisou ir até a escola para falar sobre a deficiência, uma vez que sua fala, na visão da aluna, possivelmente, não seria tão considerada. Para Sofia, as atitudes das professoras e dos familiares são consideradas positivas e promotoras de cuidado, como é expresso em recortes de suas falas: “eu gostei da postura dela de tipo, meio que tava se importando comigo [sic]”; “[...] e eu sempre tive um apoio assim muito grande da minha família sabe [sic]”; “[...] daí as professoras, tipo, super se disponibilizaram a me mandar atividade pra mim não ficar atrasada, tipo elas me auxiliaram muito nessa época [sic]”.

Sofia mencionou, algumas vezes, situações de inconformismo por ser diferente dos outros, recebendo suporte e encorajamento de sua família (“Eles diziam: Não, [...] tu tem a dificuldade, mas isso não te impede de fazer as coisas que tu quer [sic].”). Ao receber cuidado dos professores e familiares por meio da adaptação de atividades escolares, na ajuda para estar nos espaços da escola e no suporte para suas interações, parece que se constituiu na aluna a representação de que ser diferente está atrelado à valorização do reconhecimento do outro. Infere-se que, na aproximação dessas figuras de cuidado, além de ser encorajada, em certa medida, a aluna diminui a configuração como sujeito atuante e capaz em suas interações.

No contato com os professores, Sofia demonstra ações de aproximação, especialmente com os professores das disciplinas nas quais mais apresenta dificuldade de compreensão. A aluna relatou que marca atendimento com os professores no turno inverso da aula, envia *e-mail* com suas dúvidas quase todos os dias e realiza todas as atividades propostas pelos professores, mesmo que alguma possa ser opcional/complementar. Nessas interações, as dificuldades que porventura encontra em alguma disciplina são enfrentadas com a busca de suporte do professor. Dado que chamou atenção na fala de Sofia, quanto ao contato com o professor de uma disciplina que apresenta dificuldade, é expresso no seguinte recorte: “E eu dizia: tu me ajuda que eu não entendi nada. Aí ele: não, tu entendeu sim. Aí no final do atendimento ele dizia: tu viu que tu entendeu, chegou aqui apavorada, pra quê?! [sic]”.

No entendimento da fala de Sofia, depreende-se que o contato, além de representar os aspectos de aluna dedicada, também permeia a busca pela segurança

mediante a aprovação do professor. O mesmo ocorre com os familiares, referindo a busca por eles nos momentos de dificuldade (por exemplo na expressão: “[...] mãe, o que eu posso fazer? [sic]”). Assim, a relação com professores e familiares parece demonstrar a proteção e segurança diante dos aspectos inseguros configurados na estudante. Apesar dessa configuração, em um episódio relatado, percebem-se movimentos na busca de maior autonomia e segurança por parte de Sofia. Na situação, a estudante buscou conversar com um professor sobre sua deficiência, alegando que não havia necessidade de sua mãe ir conversar com o docente, pois conseguiria ter a conversa sozinha na adaptação das atividades. Sofia afirmou que o professor não acreditou em sua fala, pedindo que um responsável fosse conversar com ele sobre suas limitações. Tal evento foi significado pela estudante da seguinte forma: “[...] me senti meio insuficiente, assim por eu ver que tipo ele não quis me dá muita bola, sabe [sic]”.

O termo utilizado pela aluna, “insuficiente”, parece permear sua configuração como estudante na busca por aprovações dos professores e no seu empenho como visto anteriormente. No entanto, essa postura não aparece de forma explícita no contato com os colegas. A aluna relatou que atualmente conversa com todos de sua turma, mas se sentiu triste no ingresso na Instituição por ter se distanciado dos antigos colegas e ter que iniciar novos contatos. Na investigação dessas relações, a aluna verbalizou que não tinha muitos amigos e suas interações baseavam-se nos contatos familiares. Ainda sobre a escola anterior, verbalizou o medo de os colegas não conversarem mais com ela durante o período de recuperação de uma cirurgia e ser tratada de forma diferente diante de sua deficiência.

Na atual escola, mantém vínculo mais próximo com apenas uma colega de turma, sendo interações na realização de trabalhos e a companhia no intervalo de aula. No questionamento da pesquisadora, a aluna afirmou que não foi tratada de forma diferente por colegas em nenhum momento, atual e pregresso, sendo avaliado pela própria aluna que ela mesma realizava movimentos de exclusão. A exclusão, de acordo com Sawaia (2001), envolve o indivíduo em suas relações com os outros, fazendo parte da dialética inclusão e exclusão, a qual compreende subjetividades de sentir-se incluído e/ou discriminado que determinam e são determinadas pela diferenciação na legitimação individual e social.

Em suma, diante das construções teóricas realizadas a partir das três dimensões de informação com Sofia, sintetiza-se o entendimento da estudante, nos

seus aspectos de pensar, agir e sentir, como organizados em dois núcleos de significação: percepção da diferença no espaço escolar e relações interpessoais de validação. Nos movimentos dialéticos e contraditórios da estudante com os espaços sociais, parecem permear sentidos subjetivos na busca pela valorização do outro, na vergonha da diferença e na subestimação de si mesmo.

6.2 Análise de José

José (nome fictício), possui deficiência intelectual, tem 18 anos e, atualmente, cursa o segundo ano de um curso técnico. A deficiência intelectual é definida pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2020)* como uma deficiência com limitações significativas no funcionamento intelectual (inteligência) e nos comportamentos adaptativos, repercutindo na capacidade de aprendizado, resolução de problemas e raciocínio, bem como nas habilidades práticas, conceituais e sociais do cotidiano.

6.2.1 Cenário para produção da informação

No convite para participação da pesquisa via telefone, a mãe do estudante apontou a não familiaridade dela e do filho com a plataforma *Google Meet*, previamente definida pela pesquisadora para a realização do momento de construção da informação com o estudante. Diante disso, optou-se pela realização das três dimensões de informação (entrevista 1, escolha e fala sobre fotografias e entrevista 2) por meio de chamada de vídeo no *WhatsApp*. Os termos de consentimento livre e esclarecido e assentimento livre e esclarecido foram enviados ao *e-mail* da mãe do aluno e confirmados digitalmente horas antes da realização do diálogo com José.

No dia e horário agendados, a pesquisadora telefonou via *WhatsApp* para o telefone da mãe do estudante, sendo ele mesmo quem atendeu a chamada. O estudante aparentava estar sozinho em ambiente silencioso. Na realização da entrevista 1, perceberam-se respostas evasivas e curtas, com a repetição da fala da pesquisadora ou simplesmente com a resposta “Isto [sic]”. No momento da escolha e fala sobre uma fotografia, a pesquisadora apontou a câmera do celular para a tela do computador para o estudante visualizar as imagens. As imagens foram mostradas em pequenos grupos para facilitar a visualização do estudante, o que ocasionou a escolha

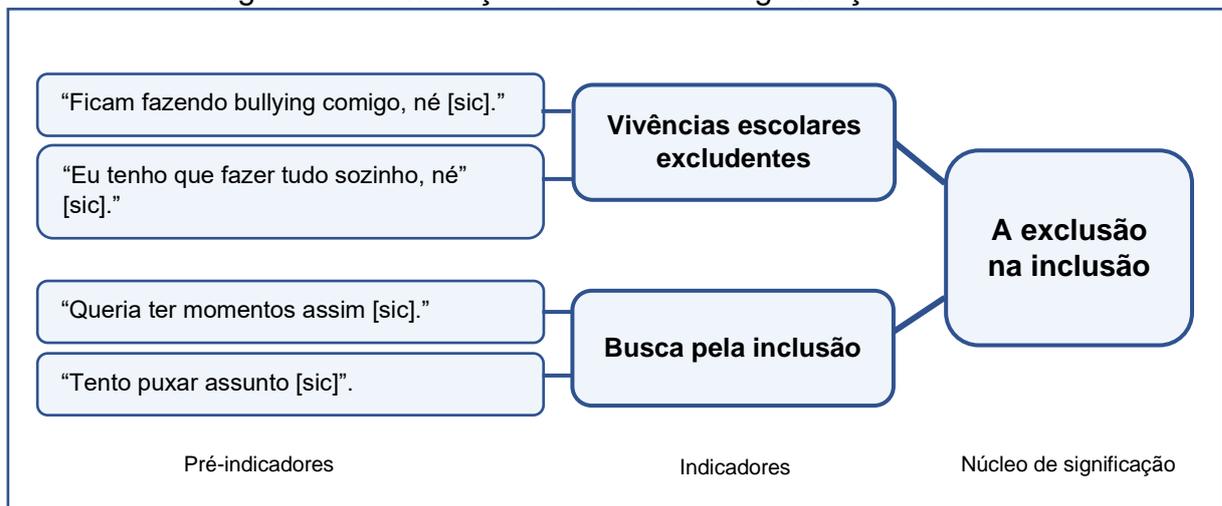
e fala sobre quatro imagens. Nessa dimensão da informação, José verbalizou um pouco mais sobre suas vivências escolares. Na última dimensão, a entrevista 2, o estudante mostrou-se mais confortável em suas falas, inclusive, em certo momento, sua voz embargou e os olhos ficaram marejados.

Considera-se que o contato da pesquisadora com o estudante em momento anterior à pesquisa, na circulação e interações no espaço escolar, foi importante para a mobilização das emoções no momento de construção da informação com o estudante e, conseqüentemente, as verbalizações feitas. No entanto, entende-se que houve certa resistência do estudante ao responder de forma superficial e evasiva em alguns momentos, o que repercutiu no tempo total das três dimensões em aproximadamente 30 minutos.

6.2.2 Indicadores e núcleo de significação

A partir das três dimensões de informação, considerou-se em José o núcleo de significação a exclusão na inclusão com os indicadores: vivências escolares excludentes e busca pela inclusão, conforme pode ser visto na Figura 8.

Figura 8 – Construção do núcleo de significação de José



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No relato de José sobre situações na escola, considera-se o indicador vivências escolares excludentes em sua relação com os colegas. Ao ser questionado se recebe ajuda para execução de tarefas, José respondeu que recebe ajuda dos professores, mas, quanto aos seus colegas, afirma: “É, não ajudam muito, né [sic]”. Na

continuidade do diálogo com a pesquisadora, ele reforçou dizendo: “Eles não me ajudam. Eu tenho que fazer tudo sozinho, né [sic]”. Para Silva (2006), a pessoa com deficiência, por estar fora dos padrões, remete à lembrança da imperfeição humana que muito se tenta negar, fazendo com que ter pessoas com deficiência no convívio seja como um espelho, lembrando que todos poderiam ser como eles.

Tal entendimento de Silva (2006) parece encontrar eco na subjetividade da escola e, de modo especial, na turma de José. A escola é marcada por discursos de excelência e exigência no ensino, refletindo na diferenciação dos alunos que integram a escola em relação a outras instituições de ensino. Alunos inteligentes, dedicados, que passaram por processo seletivo disputado são características que parecem atravessar a imagem dos estudantes da escola. José, com uma deficiência intelectual que reflete na limitação dos comportamentos adaptativos e no seu funcionamento intelectual, pode representar o que os alunos da instituição tentam distanciar-se, contribuindo para o afastamento estabelecido com ele.

No ambiente escolar, segundo Jurdi e Amiralian (2006), parece haver um estímulo à competitividade e à negação das diferenças, em uma tendência de valorização do aluno ideal, imperando uma ideia de homogeneidade. A pessoa com deficiência, nesse espaço, muitas vezes vivencia relações excludentes, por meio do afastamento, do não compartilhamento e do sentimento de estranheza que vivencia. Com isso, segundo as autoras, as relações escolares cristalizam “a marca de deficiente, contribuindo para sua constituição como indivíduo deficiente” (JURDI; AMIRALIAN, 2006, p.195).

José, em suas falas sobre os colegas, embarga a voz, seus olhos ficam marejados e suas respostas, embora ainda curtas, mostram as emoções vivenciadas nessa relação. Especialmente, um determinado trecho da entrevista 2, perceberam-se emoções de tristeza e raiva a partir de suas falas e entonação de voz, o que se exemplifica com dois recortes: “Ficam fazendo bullying comigo, né [sic]” e:

Ah, me falaram que eu era feio, eu que era [pausa] que eu não era, tipo assim no grupo, que eu era, que eu era chato. E aí me tiravam do grupo. Aí aquele dia eu saí do grupo e daí fiquei sozinho já que elas fizeram isso [pausa]. Todos os grupo, né [sic].

Diante daquilo que é novo, que é irreconhecível, o ser humano tende a generalizar com a utilização de analogias substitutivas e estereótipos, simplificando a demanda do pensamento a partir de conteúdos e juízos de valor incorporados. O

diferente questiona a estabilidade psíquica, evocando lembranças da fragilidade humana que se quer negar. Com isso, o medo do diferente é transformado em inferioridade e exclusão, ao mesmo tempo que a pessoa estigmatizada parece ser convencida da “inconveniência de mostrar o que pode parecer identificação com um outro” (SILVA, 2006, p. 426).

Em determinado momento, a pesquisadora questionou José sobre qual poderia ser o motivo para os colegas o tratarem da forma como ele apresentava. Em sua resposta, José afirmou: “Não sei. Não. Acho que não [sic]”. Ao longo das três dimensões de informação, em nenhum momento o estudante mencionou qualquer aspecto de sua deficiência, embora tenha afirmado que recebeu atendimento pelo Napne, considerando-o apenas como uma ajuda na realização dos exercícios de aula. Infere-se que o estudante, embora não verbalize sobre sua deficiência, perceba características diferentes de seus colegas e busque formas de assemelhar-se aos outros na ideia de sentir-se incluído.

A busca pela inclusão configura um indicador no momento de construção da informação a partir de algumas situações. Ao ser questionado sobre alguma dificuldade nas disciplinas, José afirmou que só possui um pouco de dificuldade em matemática, matéria que comumente é verbalizada pelos estudantes como sendo a de maior dificuldade. Em certo momento, José disse ter amigos na escola, mas ao ser questionado sobre isso, afirmou que os seus amigos são pessoas “de mais idade [sic]” e que trabalham na escola. José contou que os professores o ajudam a resolver atividades, inclusive citou o nome de alguns professores. Especificamente sobre uma professora, disse que recebe atividade diferente dos colegas e gosta, afirmando “É bom! [sic]”, “Porque é bom faze os exercícios [sic]”.

A escola, quando oportuniza espaço para os alunos com deficiência serem sujeitos de ação, oferece um outro lugar que é desconhecido para eles, uma vez que passam a ocupar um lugar social e de relacionamento diferente do papel de “deficiente” (JURDI; AMIRALIAN, 2006). Percebe-se que alguns professores buscam ações que promovam a inclusão de José, como relatado por ele, quando adaptam atividades, ajudam a fazer os exercícios, porém José parece tentar transpor o que é vivido nessa relação com os professores para a relação com os colegas sem sucesso. José verbalizou suas tentativas de interagir com seus colegas, afirmando “tento puxa assunto [sic]”, e, quando questionado sobre o que acontece, disse: “Hã. Não sei. Eles ficam meio assim. Não sei. Surpreso [sic]”. De acordo com Silva (2006), a pessoa com

deficiência causa estranheza em um primeiro contato, porém esse estranhamento pode manter-se no tempo conforme a interação e os componentes envolvidos na relação.

No momento mediado pelas fotografias, a relação com os colegas também se tornou presente. Das quatro fotos escolhidas, duas representavam a interação com colegas. Em uma imagem (Figura 9), José afirmou ver pessoas caminhando em um grupo de amigos. Ao ser questionado se tem momentos assim na escola, José afirmou que gostaria de ter momentos assim, mas que isso não acontece.

Figura 9 - Fotografia escolhida por José 1



Fonte: Disponível em <https://www.verywellmind.com/do-kids-outgrow-adhd-20509>. Acesso em: 8 de mar. 2020.

A outra imagem escolhida (Figura 10) referia-se, nas palavras de José, a “amigos junto [sic]”. e na sequência afirmou “queria ter momentos assim [sic]”.

Figura 10 – Fotografia escolhida por José 2



Fonte: Disponível em <https://www.verywellmind.com/psychology-study-tips-a2-2795701>. Acesso em: 8 mar. 2020.

As outras duas imagens correspondiam, respectivamente, nas palavras de José, a “pessoas correndo [sic]”, lembrando a disciplina de educação física (Figura 11) que o aluno afirmou gostar, e a pessoa em um curso profissionalizante de gastronomia (Figura 12), que José afirmou ter escolhido por estarem “fazendo comida boa [sic]”, além de ter verbalizado já ter cozinhado, mas achou complicado.

Figura 11 – Fotografia escolhida por José 3



Fonte: Disponível em: <http://visaodacegueira.blogspot.com/>. Acesso em: 8 mar. 2020.

Figura 12 – Fotografia escolhida por José 4



Fonte: Disponível em: <http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2014/08/as-dificuldades-encontradas-para-o.html>. Acesso em: 8 mar. 2020.

Na fala sobre a foto da imagem do curso profissionalizante, mencionou-se brevemente o trabalho que José pretende iniciar, o qual foi retomado por ele na entrevista 2 quando questionado se já havia pensando em desistir do curso que realiza na Instituição. José afirmou que já havia pensando em desistir do curso para começar a trabalhar. Disse que gostaria de trabalhar para ganhar dinheiro e poder comprar coisas que gosta, as quais não especificou. José parece não ver relação de seu curso com o mercado de trabalho, estabelecendo uma polaridade: ou trabalha, ou estuda. Ao mesmo tempo, em outro trecho da entrevista, comentou não saber se quer voltar para a escola quando houver o retorno presencial, em razão do afastamento/exclusão de seus colegas. Assim, pensa-se que a relação que José estabelece com o trabalho não parece estar vinculada unicamente à questão financeira, mas permeia aspectos na busca por espaço de valorização não encontrado na escola na relação com seus colegas.

Passerino e Pereira (2014) afirmam que, para a pessoa com deficiência, o trabalho representa mais do que o mero aspecto financeiro, implica uma condição de direito, permitindo o sentimento de estar produtiva, incluída e independente. Mesmo havendo adversidades, estas conduzem a uma ideia de normalidade, pois qualquer pessoa enfrenta adversidades no trabalho. Para os autores, o trabalho envolve a dimensão relacional, mas também a intrapessoal, envolvendo a autoestima e a valorização pessoal na constituição da identidade diante dos outros.

Apesar de o curso técnico preparar para o mercado de trabalho, José não apontou essa relação na escolha do curso. Ficou em silêncio ao ser questionado sobre como foi a escolha por estudar na Instituição e fazer um curso técnico, sendo que, no diálogo que a pesquisadora estabeleceu sobre o tema, José afirmou que não pensava em aprender os conteúdos do curso técnico ao entrar na Instituição. O estudante ainda verbalizou que o trabalho que irá realizar não se relaciona com o curso técnico que realiza e não sabe se pretende seguir na área do seu curso, embora goste. Diante de tais informações, infere-se que a escolha pelo curso e pela instituição não ocorreu diretamente do estudante.

Jurdi e Amiralian (2006) mencionam que o ambiente da pessoa com deficiência intelectual, muitas vezes, desqualifica o seu fazer e a coloca no espaço do não saber, fazendo-a reagir na substituição de seu comportamento espontâneo pela adaptação, submissão e imitação. Na reprodução dessas posições, passa a conhecer e desempenhar o papel de deficiente, sendo difícil deixar de ocupá-lo, pois, além de ser o conhecido, frequentemente “deixar de ser deficiente é deixar de ser” (JURDI; AMIRALIAN, 2006, p. 200).

No início do momento de diálogo com José, percebeu-se que ele, ao responder as perguntas, repetia as palavras recém-emitidas pela pesquisadora ou respondia com respostas curtas. Mais que do demonstrar o quanto não estava implicado na pesquisa naquele momento, parecia que José imitava as palavras e respondia com o que poderia, na sua visão, ser aceito pela pesquisadora. Pensa-se que José tenta adaptar-se na ideia de ser incluído/aceito, mesmo que tal estratégia seja excludente ao não o legitimar como sujeito de vontades e opiniões. A própria participação do estudante na pesquisa foi definida de forma operacional junto à responsável, reforçando suas vivências excludentes.

Nas falas de José e na sua expressão de emoção, considera-se que na escola suas interações com os colegas sejam marcadas por vivências excludentes. Na relação com os professores, depreende-se que ocorram ações inclusivas, as quais José tenta transpor para a relação com os colegas. A iniciativa de interação e o desejo de trabalhar parecem ser manifestações de seu desejo de inclusão. Na dinâmica estabelecida da exclusão na inclusão da escola, José parece configurar-se na dificuldade de pertencimento escolar, diante de vivências que permeiam a configuração de sentidos subjetivos associados à exclusão e à menor valia.

6.3. Análise de Teresa

Teresa (nome fictício), 16 anos, possui deficiência física e está, atualmente, no segundo ano de um curso técnico. Sua deficiência caracteriza-se por escoliose idiopática, que consiste na alteração parcial da coluna, repercutindo na dificuldade para o desempenho dos membros inferiores. A estudante não requer auxílio para locomover-se e afirma não precisar usar órtese (dispositivo aplicado ao corpo para modificar algum aspecto funcional ou estrutural). Teresa só apresenta adaptação para a disciplina de educação física que, segundo ela, consiste em não realizar atividades de rotação do corpo.

6.3.1 Cenário para produção da informação

No convite para participação na pesquisa via telefone, Teresa prontamente aceitou participar. A aluna afirmou conhecer e manusear a plataforma *Google Meet*, sendo essa a escolhida para o momento de construção da informação com a estudante. Os termos de consentimento livre e esclarecido e assentimento livre e esclarecido foram enviados ao *e-mail* do responsável e da aluna, respectivamente, e confirmados digitalmente um dia antes da realização do diálogo com a estudante.

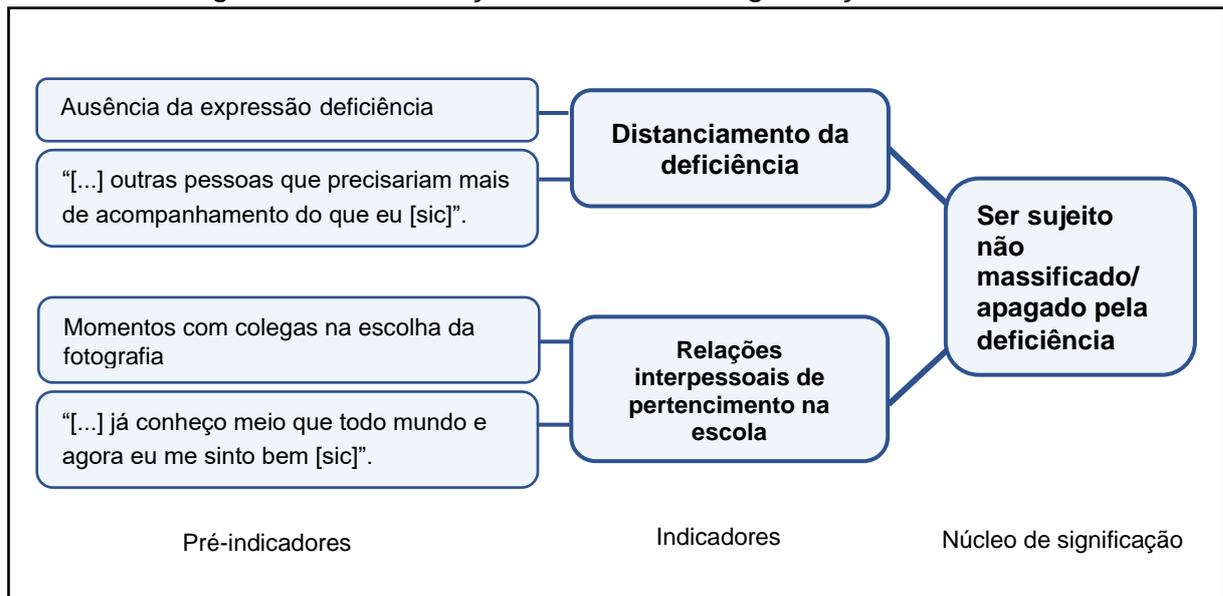
No dia e horário agendados, a aluna pontualmente acessou o *link* enviado para seu *e-mail*. Estava no ambiente sozinha, sendo receptiva com a pesquisadora. No início da entrevista 1, a aluna respondeu os questionamentos da pesquisadora de forma sucinta. Suas respostas foram sendo um pouco mais aprofundadas à medida que a entrevista acontecia. Na fala sobre a fotografia, Teresa verbalizou de forma confortável os aspectos que a foto despertava. Na entrevista 2, com a aluna mais à vontade na pesquisa, foi possível perceber alguns momentos de mobilização emocional.

As três dimensões propostas aconteceram em aproximadamente 60 minutos e considera-se que, apesar da receptividade da aluna, suas respostas na maior parte do tempo mantiveram-se em uma comunicação superficial. Diferentemente dos demais participantes, a pesquisadora não havia tido contato com Teresa em momento anterior à pesquisa. Tal fato pode ter contribuído para a dificuldade de acessar as emoções da estudante.

6.3.2 Indicadores e núcleo de significação

Com base no diálogo estabelecido com Teresa, construíram-se dois indicadores: distanciamento da deficiência e relações interpessoais de pertencimento na escola, como disposto na Figura 13. Na análise dos indicadores, entende-se que a aluna se configura em ser sujeito não massificado/apagado pela deficiência.

Figura 13 – Construção do núcleo de significação de Teresa



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na constituição do indicador distanciamento da deficiência, consideraram-se as verbalizações, as pausas e evitações da aluna ao falar sobre a sua deficiência. No início do diálogo, na entrevista 1, a pesquisadora questionou a aluna sobre o ingresso na Instituição por cota, sendo respondido com “sim [sic]”. Na sequência do diálogo, a pesquisadora abordou sobre o Napne, e a aluna afirmou conhecer o Núcleo e ter recebido atendimento. Na sua resposta, a aluna ocultou o termo “deficiência”, como pode ser visto no recorte de sua fala:

[...] era uma vez por mês ou alguma coisa assim, porque eu acho que a minha [pausa] é mais físico, acho que não envolvia tanto. Acho que tem outras pessoas que precisariam mais de acompanhamento do que eu por exemplo [sic].

Na continuidade do diálogo, a pesquisadora perguntou se a aluna percebe que precisa de algum acompanhamento na Instituição, sendo sua resposta:

Eu acho que não. Assim, porque o meu problema é mais, hã, de mobilidade física, então é só pra mim cuidar nas atividade que eu for fazer [...] não é algo que a Instituição consiga me oferecer, porque isso tem que vir de mim, de me cuidar [sic].

A aluna já realizou cirurgia para correção da curvatura da coluna, percebendo-se de forma leve uma alteração em sua postura, o que não evidencia sua deficiência. Além disso, Teresa possui apenas adaptação para a disciplina de Educação Física em aspectos de mobilidade, o que deve contribuir para sua fala de que outros alunos precisam de maior acompanhamento e adaptação do que ela. Embora a aluna tenha afirmado não se sentir incomodada para falar sobre sua deficiência, parece evitar falar sobre isso em suas relações.

Teresa afirmou que apenas conversou com o professor da disciplina de educação física sobre a sua deficiência, não recordando ter falado sobre o assunto com os demais professores. A não verbalização sobre a deficiência acontece de modo semelhante com os colegas de aula, pois Teresa afirmou que já comentou com amigos próximos sobre a deficiência, mas não é um assunto que conversam. Exemplifica-se com uma fala da aluna sobre os colegas de aula saberem de sua deficiência:

Foi [pausa] já assim, não assim, os amigos mais próximos sabem, hã, mas é [pausa] assim, não é o que vem muito, hã, na pauta, mas eles sabem assim, eu comentei em alguma oportunidade, mas não é um assunto que a gente conversa muito.

Diante disso, pensa-se que Teresa reconheça a sua deficiência, mas talvez não queira evidenciar ser pessoa com deficiência. Em um trecho da entrevista 2, chamou atenção a aluna ter afirmado que não se sente afetada de forma direta pelo preconceito direcionado às pessoas com deficiência. No contexto dessa fala, Teresa mencionava sobre sua relação com os colegas, afirmando que possui um grupo de amigos na turma e este grupo, do qual faz parte, estabelece uma relação de neutralidade com os demais colegas diante de comentários preconceituosos com os quais não concordam. Esses comentários de seus colegas referem-se a falas machistas e que buscam a manutenção de determinado padrão para o corpo feminino. Embora Teresa tenha afirmado que não sofreu nenhum tipo de preconceito, disse sentir empatia quando ouve comentários negativos sobre o corpo de uma mulher.

Especialmente em relação a esse aspecto, a pesquisadora tentou aproximar o tema do preconceito para a pessoa com deficiência, perguntando para aluna sobre a percepção do preconceito vivido pelas pessoas com deficiência, sendo verbalizado por ela: “Hum [silêncio] acho que sim. Hum. Não sei. Pode, assim, repetir a pergunta? [sic]”.

Na sequência, a pesquisadora comentou a fala da aluna em relação ao preconceito sofrido pelas mulheres que estão fora de um padrão, o que também pode acontecer com as pessoas com deficiência, e perguntou se isso também a incomoda. A aluna respondeu: “eu acho que não tanto [sic]”. Silva (2006) afirma que o corpo que tem a marca da deficiência é considerado na sociedade fora dos padrões, lembrando a imperfeição humana. Assim, infere-se que a empatia da aluna sobre o corpo da mulher que foge do padrão estético hegemônico tenha conexão com a marca da deficiência em seu corpo. No entanto, a verbalização de empatia e pertencimento é direcionada para o público feminino, e não para as pessoas com deficiência. Tal questão aparece na entrevista 2, quando questionada sobre como é estudar na Instituição como aluna com deficiência, sendo a resposta de Teresa: “Hã, eu não sei, eu acho que o [...] oferece suporte, hã, necessário pra quem precisa, mas eu não senti que eu precisasse assim [sic]”.

Diante das falas da aluna, parece que Teresa quer distanciar-se da identificação como pessoa com deficiência. Assim, a aluna reconhece sua deficiência, acessa a escola por intermédio do sistema de cotas, mas parece não querer se reconhecer como pessoa com deficiência, o que pode ter relação com a inscrição da deficiência na sociedade. Martinez e González Rey (2017) afirmam que a diferença, qualquer que seja, tem, na subjetividade social, representações que, frequentemente, repercutem produções subjetivas que limitam os indivíduos.

Desse modo, pensa-se que Teresa, no intercâmbio de sua subjetividade com a subjetividade social, tensiona-se com a construção do que seja uma pessoa com deficiência, buscando o distanciamento do rótulo de pessoa com deficiência e dos significados atrelados a esse lugar. Para Silva (2006), na sociedade, as diferenças são consideradas como carência, falta ou impossibilidade do indivíduo. O comportamento de Teresa e suas falas de engajamento escolar e relações estabelecidas, os quais constituem o segundo indicador do momento de construção da informação, podem mostrar suas tentativas de não estar no lugar socialmente

atribuído às pessoas com deficiência, reforçando o entendimento de distanciamento da identificação como pessoa com deficiência.

O segundo indicador da estudante remete a relações interpessoais de pertencimento na escola. Teresa, no momento mediado pela fotografia, escolheu uma imagem (Figura 14) que descreveu como sendo de alunos fazendo anotações, tomando chá ou café e conversando. A aluna afirmou ter escolhido a foto por lembrar momentos vividos na escola com seus colegas na realização de trabalho em grupo e no intervalo de aula quando se reuniam para conversar e comer. Na entrevista 1, a relação com os colegas também apareceu, em que Teresa afirmou que nesse período de pandemia o que mais sente falta da escola é o contato com os colegas, embora venham mantendo contato de forma virtual.

Figura 14 - Fotografia escolhida por Teresa



Fonte: Disponível em: <https://www.verywellmind.com/psychology-study-tips-a2-2795701>. Acesso em: 8 mar. 2020.

As relações interpessoais e o pertencimento social são importantes para o desenvolvimento de recursos subjetivos para aprendizagem. A relação estabelecida no espaço escolar, de forma especial na sala de aula, gera processos sociais de diferentes naturezas, como de liderança ou de exclusão, bem como emergem grupos preferenciais de contato que influenciam o comportamento dos alunos. Essas relações estabelecidas podem ser promotoras de sentidos subjetivos que qualificam a aprendizagem dos alunos (MARTINEZ; GONZALEZ REY, 2017).

A partir do diálogo com Teresa, pensa-se que as relações estabelecidas na escola favorecem a sua aprendizagem e os seus movimentos no espaço escolar. Na entrevista 2, a aluna contou que está envolvida em dois projetos da escola, além de estabelecer contato próximo com os professores e ter amigos inclusive de outras turmas, como pode ser visto em recorte de sua fala: “Hoje eu me sinto bem porque eu já conheço os professores, eu tô engajada com o [...] hã, tenho mais amigos, já conheço meio que todo mundo e agora eu me sinto bem [sic]”. O “agora” que a aluna se refere remete à comparação com o ingresso na escola, em que não conhecia os colegas, os professores, o que gerou desconforto e vontade de sair da escola. Porém, afirma que isso logo passou e hoje não se imagina em outra instituição de ensino.

A aluna mencionou algumas atividades que a escola promove, considerando ser ativa no espaço escolar. Além disso, comentou a sensação de pertencimento em suas palavras: “são várias coisas que fazem que a gente se sinta mais pertencente [sic]”. Martinez e González Rey (2017) apontam que estimular tarefas e responsabilidades potencializa a autonomia dos estudantes, constituindo uma via importante para o desenvolvimento integral. Pensa-se que a escola, na compreensão de Teresa, promove ações que estimulam a autonomia e participação dos alunos, oportunizando o desenvolvimento e contribuindo para o sentimento de pertencimento.

No entanto, a percepção da escola parece estar atrelada ao ensino de nível médio, e não ao curso técnico. Teresa afirmou que não queria estudar na escola em razão do curso técnico e da exigência do ensino, mas percebe vantagens de estar na presente escola considerando o seu futuro. As opções profissionais da aluna são diferentes da área que realiza o curso técnico, mas verbaliza a qualidade do ensino ofertado e outros cursos da Instituição, no nível superior, que são de seu interesse e podem ter o acesso facilitado, na visão da aluna, por conta de seus estudos na escola. Em relação à escola, a aluna afirma: “[...] médias altas, ter que se esforçar muito” [sic].

Em suma, os momentos de mobilização emocional da aluna, com pausas, evitação nas respostas e mudanças no tom de voz, perpassaram falas sobre suas vivências como pessoa com deficiência. Infere-se que, no tensionamento da subjetividade social acerca das crenças de inferioridade e segregação que permeiam as pessoas com deficiência, sejam produzidos sentidos subjetivos associados à vergonha e à menor valia de ser pessoa com deficiência. Desse modo, pensa-se que a aluna queira distanciar-se do rótulo de pessoa com deficiência, a partir de suas ações ativas em projetos escolares e no relacionamento próximo com colegas e

professores, não evidenciando a deficiência, sinalizando sua busca pelo reconhecimento como sujeito não massificado/apagado pela deficiência.

6.4 Análise de Heitor

Heitor (nome fictício), está no quarto ano de um curso técnico e tem 21 anos. Apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre outras questões, o TEA costuma apresentar como características o comprometimento na comunicação, no comportamento social e na linguagem, além de interesses restritos e atividades repetitivas (OPAS, 2017). No Brasil, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

6.4.1 Cenário para produção da informação

A realização do momento de construção da informação com Heitor foi agendada com a mãe de Heitor, que prontamente aceitou a participação do filho na pesquisa. Acredita-se que a circulação da pesquisadora no espaço escolar e os contatos prévios estabelecidos com Heitor e sua mãe contribuíram para o aceite na pesquisa e para as verbalizações e expressões emocionais do aluno. A plataforma utilizada foi o *Google Meet* e os termos de consentimento livre e esclarecido e assentimento livre e esclarecido foram enviados ao *e-mail* da mãe e do aluno, respectivamente, e confirmados digitalmente um dia antes da realização do diálogo com o estudante.

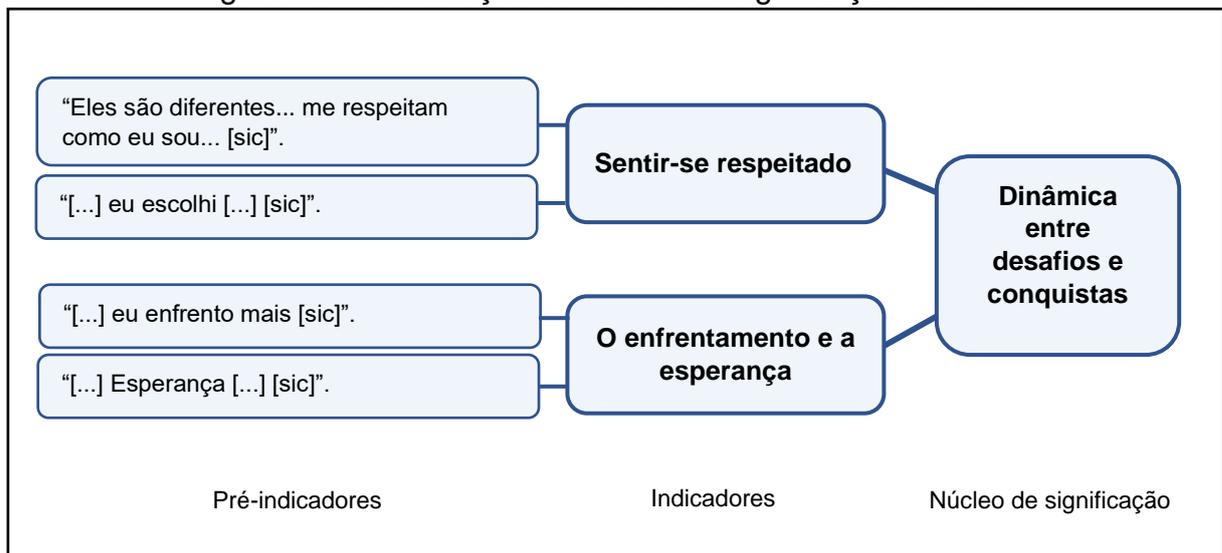
No dia e horário agendados, Heitor acessou o *link* enviado para seu *e-mail*. Sua mãe acompanhou por um período, mas tal fato não foi considerado prejudicial, pois ela não interviu nas respostas de Heitor, sendo compreendida sua presença como suporte para o manuseio da plataforma digital e conforto do aluno na pesquisa. Durante a entrevista 1, Heitor respondeu as perguntas de forma confortável. Não foi seguido fielmente o roteiro previamente elaborado, pois as interações com o aluno foram constituindo-se em um diálogo. No período mediado pela fotografia, o aluno demonstrou estar mais confortável e pensa-se que a utilização da fotografia contribuiu para a expressão das emoções sentidas pelo aluno na escola. Ao final, na entrevista 2, Heitor falou sobre pontos não abordados e retomou outros comentados nas dimensões de informação anteriores. Os temas de profissão, curso e relação com os

colegas apareceram de forma destacada no momento de construção da informação com estudante que ocorreu em aproximadamente 50 minutos.

6.4.2 Indicadores e núcleo de significação

A partir da entrevista 1, escolha e fala sobre uma fotografia e entrevista 2, considerou-se o núcleo de significação na dinâmica entre desafios e conquistas com os indicadores sentir-se respeitado e o enfrentamento e a esperança. Na Figura 15, constam alguns dos pré-indicadores com os respectivos indicadores e o núcleo de significação de Heitor.

Figura 15 – Construção do núcleo de significação de Heitor



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O primeiro indicador, denominado sentir-se respeitado, constituiu-se de elementos referentes às vivências de Heitor com seus colegas e alguns professores. Nos momentos iniciais da entrevista 1, o aluno contou que mais sente falta dos colegas nesse período de atividades pedagógicas não presenciais. Heitor citou o nome de alguns de seus colegas e disse que os ajudava, explicando sobre as atividades das aulas, e também recebia ajuda deles. Em um recorte da fala do aluno: “eles me explicam que dia vai ser a prova, qual é as datas, que vai ter a prova pra fazer o exame, quem tiver nota baixa pra fazer melhorar [sic]”.

As falas de Heitor remetem ao contato de ajuda e troca que estabelece com os seus colegas, ao mesmo tempo que há a ideia da realização das atividades como os

seus colegas. Martínez e González Rey (2017) afirmam que considerar os estudantes com necessidades educacionais especiais como sujeitos de direito e dever é importante para o estabelecimento de tratamento igualitário como qualquer cidadão. Além disso, possibilitar ao sujeito ser ativo e consciente no contexto escolar com estímulos à realização dos deveres, ao cumprimento de regras e à responsabilização de tarefas potencializa a autonomia e a responsabilidade, vias importantes para a formação cidadã.

Nas vivências escolares expressas por Heitor, percebem-se ações de autonomia e responsabilidade quando o aluno verbalizou sobre o seu trabalho de conclusão de curso. O estudante contou que escolheu o objetivo, a temática e o que desenvolveria no seu trabalho. Heitor afirmou: “ninguém me ajudou a nada, eu escolhi, eu escolhi sozinho [sic]”. Assim, conforme a citação anterior de Martínez e González, percebe-se a presença do sujeito de dever em Heitor na medida em que tem responsabilidades e deveres na escola. Também, há presença do sujeito de direito com a autonomia para a escolha da temática, do objetivo e nas etapas do seu trabalho de conclusão de curso. Dessa forma, entende-se que há consideração, a partir das expressões de Heitor, de seus direitos e deveres no contexto da escola, essenciais para a cidadania.

Nessa relação com o contexto escolar em que Heitor se estabelece como sujeito, suas características emergem. Em um dado momento, ao falar sobre os seus colegas, modificou o tom da voz, fez pausas em suas respostas e verbalizou: “eles são diferentes [pausa] legais, porque eles me respeitam como eu sou, porque eu sou [pausa] porque eu sou pessoa legal [sic]; e “eles me respeitam porque eu sou, eu sou [pausa] porque eu sou aluno bem educado [sic].”

González Rey (2016) afirma que a organização social dialoga e participa com contradições das produções dos sujeitos, sendo estes produtores de ações e pensamentos que impulsionam o desenvolvimento. Para o autor, na sociedade que tem espaço para a diferença, cria-se um momento de tensão que permite alternativas que consideram o coletivo, mas mantém as diferenças, não impondo uma unidade como quesito de participação. Assim, pensa-se que Heitor, na configuração da sala de aula, tensiona-se no contato com seus colegas, percebendo diferenças, mas produz alternativas de participação e inclusão por meio dos conceitos de “educado” e “legal”, verbalizados em meio a sorrisos.

As emoções são capazes de evocar uma multiplicidade de processos simbólicos manifestos em crenças e representações, da mesma forma que os processos simbólicos evocam emoções (GONZÁLEZ REY, 2016). Essa relação inseparável de emoção e simbólico parece estar na expressão de Heitor ao falar sobre a relação com os colegas, percebendo a sua diferença e sentindo o respeito deles. Vale mencionar, que, em nenhum momento das três dimensões de informação, o aluno nomeou a sua deficiência.

Na relação com duas professoras, emoções também são percebidas tanto em suas palavras quanto no tom de voz e nos sorrisos expressos. Em um trecho verbalizado por Heitor sobre a relação com essas duas professoras:

a primeira que explica, a professora [...] me ensina um desenho que fica mais decorado e bonito, ensina direitinho, com tinta palito e que explica assim, aí me mostrou assim, pega uma volta de tinta e faz o desenho qualquer. E a segunda, a última, a professora [...] que me explica, explica assim, explica com três palavras, eu sou o mais legal da escola. Porque as duas são as mais queridas que eu já conheci.

A fala de Heitor revela, além das atividades desenvolvidas na aula, possíveis ações de inclusão que as professoras buscam estabelecer com o aluno, seja explicando repetidas vezes, seja no contato próximo estabelecido, seja na expressão “eu sou o mais legal da escola [sic]”. Talvez, nessa expressão a representação da deficiência esteja atrelada e configure diversas emoções e processos simbólicos que ultrapassam a capacidade imediata de conscientização da pessoa (GONZÁLEZ REY, 2016).

Pode-se verificar a afetividade permeando a relação de Heitor com as duas professoras referidas, quando, ao falar sobre elas, o aluno expressou: “ah, porque as professoras são legais, porque eles me deixa explicar muito sério [...] eu gosto mais daquelas que gosta de mim [sic]”. Segundo Gomes e Mello (2010), o afeto corresponde àquilo que afeta, que mobiliza, reportando a sensações, a ser atravessado por algo. As autoras comentam que quando o sujeito é afetado, altera sua potência de sentir, pensar e agir, ou seja, seu esforço, sua atitude em relação ao objeto. Desse modo, na afetividade com as professoras, Heitor parece impulsionar sua participação e seu engajamento escolar, uma vez que contou sobre os conteúdos que aprende nessas disciplinas e verbalizou “porque eles me deixa explicar [sic]”.

González Rey (2003) afirma que as emoções expressam o sentido de um processo, caracterizando o estado do sujeito diante de uma ação que realiza. Assim, “uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 249), isto é, as emoções representam a essência do sentido subjetivo. Diante disso, pensa-se que Heitor configure sentidos subjetivos, na relação com essas duas professoras, associados ao respeito de suas características.

Tal configuração não parece distanciar-se quando se considera a relação estabelecida com os colegas, visto que verbaliza com sorriso o respeito e a saudade que sente deles. Porém, o mesmo não parece ocorrer com outros professores. Heitor contou que não gosta de algumas disciplinas e, ao ser questionado um pouco mais sobre elas, expressou: “isso me deixa [pausa] muito difícil [sic]”, junto com movimentos de mãos e cabeça sinalizando que não queria falar sobre o assunto. A pesquisadora acenou com a cabeça entendendo o desconforto de Heitor e verbalizou que ele parecia estar incomodado nessa fala, sendo, então, expresso por ele: “É. Porque não sei. [pausa] Não sei o que é [...] mas não sei explicação o que é. Mas não sei fazer, mas a [...] o que é, explica muito pra ouvir [sic]”.

Pensa-se que Heitor sente-se angustiado em não conseguir compreender e realizar as atividades de algumas disciplinas. Segundo Mantoan (2003), a exclusão acontece dentro da escola, geralmente quando o aluno não acompanha os padrões de cientificidade. Na proposta inclusiva, a escola, além de reorganizar práticas pedagógicas e sua estrutura de funcionamento, precisa olhar para os sujeitos envolvidos (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Pensa-se que Heitor vivencia algum sofrimento na relação com esses professores. Embora não se tenha condições de afirmar quais seriam os aspectos envolvidos nesse possível sofrimento, infere-se que as vivências com esses professores estão permeadas por momentos difíceis. Supõe-se que os sentidos produzidos por Heitor na relação com essas disciplinas estejam associados ao desejo de aprender e à dificuldade de atingir esse conhecimento. Embora a escola tenha o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), Heitor afirmou não ter recebido acompanhamento pelo Núcleo, embora o conheça.

A sensação de dificuldade de Heitor pode ser associada aos aspectos de enfrentamento e esperança, que são organizados no segundo indicador. Na fala sobre uma fotografia (Figura 16), o aluno escolheu uma imagem que representava uma

pessoa em sua formatura. Heitor afirmou que escolheu a imagem pela pessoa ter escolhido o “caminho certo [sic]”. No questionamento da pesquisadora sobre o que seria esse caminho certo, o aluno respondeu “arranjar emprego pra mostrar o currículo pra contratar pra trabalhar [sic]”. Aqui, podem-se verificar os aspectos de subjetividade social em intercâmbio com a subjetividade individual na ideia construída pelo aluno do que seja uma pessoa participando da sociedade, ao mesmo tempo que demonstra seu desejo de participação social.

Figura 16 – Fotografia escolhida por Heitor



Fonte: Disponível em: <https://www.verywellmind.com/which-psychology-graduate-program-is-the-best-2794794>. Acesso em: 8 mar. 2020.

Para Souza, Lopes e Maia (2014), o trabalho representa uma esfera da identidade do indivíduo importante para o reconhecimento social e existência como ser humano. Heitor, que está no último ano do curso técnico, afirmou que escolheu o caminho certo e pretende ter uma profissão na área do curso. O aluno também falou sobre o desejo de trabalhar em uma outra profissão de área próxima de seu curso técnico. Nessas falas sobre o futuro profissional, Heitor sorriu e contou de forma confortável no que gostaria de atuar profissionalmente.

A pesquisadora questionou se Heitor já havia pensado em desistir do curso, sendo respondido por ele que não. Porém, na sequência, afirmou: “pra mim [pausa]

que eu preciso ter mais esperança [sic]”. A pesquisadora questionou o porquê, e Heitor apenas verbalizou “orgulho [sic]”. A pesquisadora perguntou se ele sentia orgulho, e o aluno afirmou “orgulhosamente pra minha família [sic]”, parecendo sorrir com o corpo, pois seus olhos e sua expressão demonstraram a sensação de orgulho. Nesse momento, a mãe de Heitor estava no local, o que pode ter contribuído para a verbalização, uma vez que, ao falar da família, direcionou os olhos para o espaço onde a mãe estava. Na sequência, Heitor falou que quer se formar e sente-se “um pouco nervoso [sic]” com isso.

Acredita-se que estar na escolar para o autista representa o enfrentamento de desafios que envolvem a socialização, a comunicação e o desenvolvimento acadêmico. Talvez, a expressão de “preciso ter mais esperança [sic]” pode ser exemplo de verbalização que Heitor configure com sua família diante das dificuldades que encontra no espaço escolar. A fala na sequência sobre o orgulho que a família sente por estar na escola reforça essa ideia.

A vivência de desafio foi expressa por Heitor ao ser questionado pela pesquisadora se foi desafiador estudar na escola, e Heitor respondeu “foi [sic]”. Em seguida, disse: “mas eu enfrento mais [sic]”, possivelmente, refletindo os desafios enfrentados e, talvez, até o sofrimento/desânimo em algum período da trajetória escolar. A fala de ter escolhido o caminho certo e a expressão de orgulho e esperança parecem demonstrar o enfrentamento e a conquista de Heitor diante do curso e do processo de inclusão escolar, que pode impulsioná-lo para outros desafios, como no mercado de trabalho.

Entende-se que Heitor, a partir de suas falas curtas, com pausas, alteração de entonação, e sua expressão corporal nas dimensões de informação, significa as relações com os colegas e alguns professores em sentir-se respeitado. No entanto, o aluno demonstra ideias e emoções vivenciadas na escola no enfrentamento e na conquista diante de desafios. Nesse aspecto, as expressões do estudante de esperança e orgulho parecem demarcar o espaço de produção de sentido subjetivo de Heitor na vivência de seu curso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa com base na Teoria da Subjetividade de González Rey, partiu-se do desejo de olhar para a singularidade dos estudantes com deficiência, entendendo-os em suas emoções e significações nas vivências escolares. Na dinâmica de inclusão e exclusão, que ora inclui as pessoas com deficiência por meio das políticas e ações para acesso e permanência escolar, ora as exclui da participação autônoma na escola, considerar a singularidade dessas pessoas é posicioná-las em um lugar inclusivo. Ou seja, compreender como significam, como percebem e se sentem no espaço escolar é olhá-las como integrantes de suas relações.

Considerando o sujeito em relação aos outros e a seu contexto, não se pode desprezar o atual período de pandemia. Este coincidiu com a realização do momento de construção da informação com os estudantes. O assunto não foi evidenciado por não representar o objetivo do trabalho, mas foi considerado diante das implicações para os sujeitos na relação escolar. Com as atividades pedagógicas presenciais suspensas, o vínculo com os colegas e os professores e os conteúdos escolares sofreram modificações, e estas puderam ser percebidas, em maior ou menor intensidade, em cada estudante. A saudade que sentiam da escola e as relações que se mantiveram ou se distanciaram foram elementos que contribuíram para o entendimento das vivências dos estudantes nas atividades escolares.

Como a Instituição retomou as atividades pedagógicas de forma on-line após seis meses da suspensão das aulas e o diálogo para a construção da informação foi agendado um pouco antes desse retorno de forma remota, não foi possível identificar a interação dos estudantes da pesquisa nesse novo formato de aulas. Por isso, considerou-se, para a construção e interpretação teórica, as vivências das aulas presenciais. Além disso, os estudantes, em suas falas, recordavam o período presencial, por ser o período conhecido e vivido por eles no contato escolar.

O contato com os estudantes de forma on-line foi considerado um fator necessário, mas a presença da pesquisadora na escola conferiu certa familiaridade para os estudantes, minimizando as possíveis perdas do distanciamento que o contato on-line poderia causar. No entanto, considerou-se que a ausência do convívio presencial, as interações atuais reduzidas com professores e os colegas e o não contato com a pesquisadora por, aproximadamente, cinco meses conferiram certo distanciamento dos participantes com a pesquisadora nos momentos iniciais do

diálogo. Mesmo com esses pontos, que não foram previstos no início da pesquisa em 2019, foi possível acessar as emoções e significações dos estudantes, considerando a relação prévia estabelecida entre participante e pesquisadora como elemento fundamental para viabilizar esse acesso.

A partir do momento de construção da informação realizado com cada participante, percebeu-se a configuração particular dos sujeitos nas vivências escolares marcada pelas suas histórias, interações e emoções atuais e de outros espaços sociais. Ou seja, mesmo compartilhando o “mesmo” ambiente físico escolar, que não é o mesmo diante da configuração singular e carga emocional de cada um nas vivências da escola, os sujeitos tensionam-se e constituem-se na dinâmica do espaço escolar.

Construir esta pesquisa, baseada na Teoria da Subjetividade, é compreender a vida humana de forma relacional, entendendo as configurações subjetivas dos sujeitos, suas interações e os espaços sociais estando relacionados entre si; é entender os sujeitos e os espaços como parte de um sistema, que em suas contradições produzem sentidos (GONZÁLEZ REY, 2010). O sentido associa-se ao singular a partir da história do sujeito, não sendo, assim, universal. Nessa produção de sentido, está a história do sujeito, a experiência concreta imediata ou o sistema narrativo dessa experiência e as emoções que muitas vezes escapam a consciência do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2016).

Com base no diálogo estabelecido com os estudantes, foram construídos indicadores e núcleos de significação, que permitiram a compreensão dos sentidos subjetivos dos participantes. Através da análise dos núcleos de significação, pode-se perceber a inclusão atravessada pelo apagamento das necessidades individuais e pelo distanciamento da identificação como pessoa com deficiência, além de ser observado desafios e dificuldade de pertencimento no espaço escolar diante da diferença. Desse modo, os sentidos subjetivos apareceram expressos pela subestimação de si, a vergonha da deficiência, a inferioridade e a menor valia. Ainda, perceberam-se os sentidos vinculados ao pertencimento e reconhecimento escolar e ao respeito às diferenças.

Buscar compreender os sentidos produzidos pelos participantes não significa buscar uma resposta única e definitiva, pois o sentido é inesgotável e contextualizado (AGUIAR; OZELLA, 2006). Assim, o sentido subjetivo representa as múltiplas unidades emocionais e simbólicas que se sucedem no curso das experiências, em um

processo que define as percepções, os estados afetivos dominantes e as ideias dos sujeitos (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Para aproximar-se dos sentidos subjetivos produzidos pelos estudantes com deficiência, compreenderam-se aspectos relacionais e emocionais dos estudantes com deficiência no contexto do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, bem como exploraram-se tais elementos a partir da Teoria da Subjetividade. Diante disso, entende-se que o presente trabalho atingiu os objetivos propostos.

No entendimento das configurações dos sentidos subjetivos dos estudantes, foi possível compreender a relação do indivíduo com o social, percebendo-se intercâmbios. Essa compreensão, por exemplo, pode ser vista em Sofia e Teresa, ao comentarem sobre a instituição de ensino com médias altas e exigência nos estudos. Ao verbalizarem sobre a escola, as alunas também falaram sobre si, repercutindo na insegurança em atingir os padrões escolares significados. Gomes e González Rey (2007) afirmam que as representações e organizações simbólicas da escola correspondem aos sentidos subjetivos sociais. Desse modo, percebe-se a produção de sentidos subjetivos individuais estando relacionada com os sentidos subjetivos sociais.

González Rey (2010) afirma que estudar sobre a subjetividade implica informar tanto sobre os sujeitos como sobre a subjetividade social. Na recursividade dos espaços, a subjetividade social da escola constitui-se e é constituída pelo macroespaço social. Isso pode ser percebido na análise de José, quando se infere que as construções sociais de menor valor da pessoa com deficiência, atreladas às construções de inclusão e prestígio na escola baseada no nível inteligência, permeiam as vivências excludentes de José.

Glat (2001) aponta que, na educação inclusiva, além da reorganização dos recursos pedagógicos e proposta curricular, deve haver espaço para o trabalho com as diferenças para que os alunos não sejam excluídos na escola, apesar de estarem na escola. A exclusão sentida por José o faz não pertencer ao espaço escolar apesar de estar na escola, contribuindo para um possível abandono dos estudos. A evasão da pessoa com deficiência da escola foi apontada por Skliar (2015) em um índice de 80% na América Latina. Como visto em José, esse aluno parece ter desejo de sair da escola diante da exclusão sentida. As falas de querer trabalhar parecem demonstrar a busca pela inclusão, por meio do trabalho, que não foi encontrada na escola.

O trabalho foi referido pelos quatro participantes como estando em suas perspectivas de futuro. A importância do trabalho é tamanha, pois contribui para a autoestima e consciência de dignidade (ARANHA, 2003), por meio do pertencimento social (NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA, 2015). A proposta da educação inclusiva na educação profissional visa garantir preparação e condições de participação no mercado de trabalho para as pessoas que historicamente foram segregadas da escola e do trabalho. Apesar de os estudantes da pesquisa estarem em um curso técnico, apenas Heitor mencionou o desejo de trabalhar na área do curso técnico que realiza.

A educação profissional na modalidade integrada ao Ensino Médio destina-se, especialmente, àqueles jovens que precisam garantir sua subsistência no Ensino Médio (KUENZER, 2002), assegurando educação básica de qualidade e os situando em uma área de atuação (FRIGOTTO, 2010), o que não parece refletir nos estudantes participantes da pesquisa. Em três dos estudantes, foi possível perceber que estudar na Instituição tem como motivação a qualidade do Ensino Médio ofertado, e não a formação profissional de forma específica. Nesse sentido, infere-se que os participantes da pesquisa, em alguma medida, possuem elementos que os permitiram participar e serem aprovados no processo seletivo da Instituição de ensino, bem como parecem não necessitar do trabalho para garantir sua subsistência. Tais aspectos podem refletir que esses estudantes, em certo grau, estão mais incluídos socialmente do que estudantes de outros cursos técnicos, que, além da deficiência, possuem a exclusão econômica.

Um aspecto que pode ser visto na análise dos dados dos participantes refere-se à relação com alguns professores, que aparece sendo constituída por vivências inclusivas. Os alunos referem as posturas de disponibilidade de atendimento, de adaptação das atividades e de proximidade do contato. Falas como “as mais queridas que já conheci [sic]” e “eles são muito atenciosos [sic]” foram verbalizadas. A atividade do professor pode constituir-se como favorecedora da aprendizagem dos estudantes, por meio do seu planejamento pedagógico, das atividades propostas e da comunicação estabelecida com os alunos.

No entanto, essa relação de professor e aluno pode ser marcada pela exclusão, como pode ser percebido nas significações de dificuldade que Heitor constitui com alguns docentes, refletindo o sofrimento em algumas interações. Sofia também referiu que se sentiu “insuficiente [sic]” na interação com um professor ao falar sobre sua deficiência. Desse modo, conforme Gomes e González Rey (2007), é necessário olhar

as crenças, os afetos e as frustrações da ação profissional dos envolvidos na educação inclusiva, pois só assim a escola poderá assumir a função de educar a todos e não reproduzir os movimentos de exclusão e diferenciação dos alunos.

Nessa ideia, retoma-se a relação do social e individual, pois, no trabalho pedagógico e indiretamente na aprendizagem, as configurações da subjetividade social da sala de aula/escola são inseparáveis da subjetividade social de espaços mais amplos como a sociedade (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Diante disso, a forma como o professor se direciona, interage e dialoga com os estudantes com deficiência, reforçando os aspectos de exclusão, pode estar atrelada às construções sociais em torno da deficiência.

Como forma de contribuir para ações inclusivas e estimular o espírito de inclusão na instituição, tem-se o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). Sabe-se que o núcleo realiza ou realizou, em algum momento, contato com os alunos com deficiência para verificar e/ou acompanhar suas necessidades escolares. Heitor relatou conhecer o Napne, mas não ter recebido atendimento. Sofia afirmou conhecer superficialmente e não ter recebido atendimento. Teresa e José, além de conhecerem, afirmaram ter recebido atendimento.

Diante disso, pode-se inferir que as ações do Napne não sejam identificadas pelos alunos como sendo atividades realizadas pelo Núcleo. Além disso, os estudantes que afirmaram ter recebido atendimento parecem ter significados diferentes para o núcleo: Teresa afirma não precisar do acompanhamento oferecido por existirem pessoas com mais dificuldades do que ela, e José parece significar como um espaço de apoio para a realização de atividades escolares.

Outro ponto visto no diálogo com os participantes refere-se às significações e emoções vividas na família e na trajetória escolar, que se atualizam no momento atual. Verbalizações familiares aparecem nas falas dos estudantes, como quando Sofia relatou o encorajamento que recebe da família e quando se infere que Heitor verbalize sobre a esperança diante dos desafios escolares como sendo uma significação construída junto com sua família. No caso das vivências escolares pregressas, cita-se a construção de Sofia em ser aluna aplicada. Assim, a configuração dos estudantes na escola não é apenas construção do espaço escolar, mas permeia construções e vivências de outros espaços, como da família e trajetória escolar pregressa, que são atualizadas no momento presente.

Também foi possível compreender na pesquisa as vivências escolares de alguns estudantes não estando relacionadas à aceitação das diferenças, mas à necessidade de seguir um padrão como forma de normalização. Em Sofia e José, parece haver a compensação e a busca pela igualdade, respectivamente, em relação aos sujeitos considerados normais. Embora Sofia pareça diferenciar-se dos colegas no que se refere ao desempenho acadêmico, a marca da diferença pela deficiência é apagada. José parece, em alguns momentos, tentar assemelhar-se aos colegas para ser incluído, e infere-se que suas vivências excludentes estejam associadas por não seguir o padrão escolar.

Em Teresa, infere-se que a inclusão está marcada pelo distanciamento de ser pessoa com deficiência, evidenciando, também, que não há espaço para a diferença pela deficiência. No entanto, ainda, pode-se supor o desejo de ser sujeito com direitos e deveres não vinculado às construções sociais de menor prestígio e assujeitamento em torno da pessoa com a deficiência. Com a sociedade constituída na busca por padrões considerados normais, Silva (2006) menciona que todas as pessoas se distanciam da possibilidade de diferenciação, adaptando-se na ideia de sobrevivência e autopreservação. No entanto, pensa-se que tal busca pode estar acentuada nas pessoas com deficiência, diante das marcas históricas de inferioridade e exclusão que acompanham a diferenciação pela deficiência.

Assim, entende-se que, em alguns estudantes da pesquisa, como evidenciado acima, a inclusão está vinculada à ideia de aprender, de socializar-se e ter o desempenho escolar e o corpo como os demais. Isto é, os sujeitos significam suas relações escolares sem espaço para a valorização e o acolhimento das diferenças. Mantoan (2003) afirma que, quando a diferença é vista como parâmetro, existe a possibilidade de inclusão, pois não é a igualdade que direciona as ações dos sujeitos. Nessa compreensão, vivências, significados e emoções vinculados à exclusão são percebidos nos sujeitos da pesquisa, diante da configuração de padronização, de assemelhar-se aos demais, para ser incluído.

Ainda, considera-se que, na interpretação do diálogo com os estudantes, inferências sobre o processo de subjetivação de duas participantes, Sofia e Teresa, puderam ser realizadas. Ou seja, além de identificar as produções simbólicas e emocionais diante dos aspectos relacionais com os colegas, professores e o macrocontexto social, inferiu-se sobre a mobilização desses processos nas ações dos sujeitos. No entendimento de que Sofia possa compensar ser aluna com deficiência

por meio do desempenho acadêmico e quando se pensa que Teresa distancia-se da identificação de ser pessoa com deficiência a partir do tensionamento com as significações sociais em torno da deficiência, compreendem-se inferências sobre o processo de subjetivação das participantes.

Entende-se o processo de subjetivação como sendo o processo que orienta a ação humana (GONZÁLEZ REY, 2016), tendo como fonte os sentidos produzidos pelos sujeitos. Na intersecção do individual e do social, uma zona de significação é realizada, considerando as representações sociais direcionadas ao indivíduo e à apropriação que este faz como sujeito social, histórico e singular. Nos desdobramentos subjetivos, a subjetivação está atrelada à auto-organização histórica do indivíduo (GOMES, 2010). Diante disso, entende-se que o presente trabalho, além de atingir os objetivos propostos ao apresentar a configuração de sentidos dos estudantes com deficiência no espaço escolar, avançou nas inferências sobre a subjetivação de alguns estudantes no intercâmbio com as relações estabelecidas.

Olhar para os estudantes com deficiência, em suas emoções e produções simbólicas na escola, é reconhecê-los como sujeitos atores, e não às margens do espaço escolar. Diversas políticas foram construídas para o acesso, a permanência e o êxito das pessoas com deficiência na escola, mas atentar para os sujeitos que vivem o processo inclusivo é pertinente na busca pela efetividade desse processo. Como são as vivências com colegas e professores? Quais emoções aparecem nas interações escolares? Questionamentos que foram respondidos nessa dissertação e que abrem caminho para questionar e fortalecer práticas escolares, entendendo-as na relação da produção de sentidos subjetivos dos estudantes.

A dinâmica de inclusão e exclusão vista nas vivências dos participantes da pesquisa ratifica o percurso que precisa continuar a ser feito na busca pelo reconhecimento e pela valorização das diferenças e na consideração das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e deveres no espaço escolar. Dessa forma, será possível permitir sujeitos mais participativos nos espaços sociais sem as delimitações que limitam e acompanham o desenvolvimento das pessoas com deficiência, além de favorecer a construção desses espaços de forma mais justa no respeito às diferenças.

Desse modo, entende-se que outras pesquisas que dialoguem com a educação inclusiva, de forma especial com as pessoas com deficiência, sejam importantes para a continuidade do debate e da luta para a inclusão das pessoas historicamente

segregadas como sujeitos nos espaços e nas interações. Considerar a singularidade dos sujeitos permite conhecer a dimensão inclusiva a partir de um lugar sensível e valoroso, que não é possível perceber quando se atenta apenas para os marcos legais e ações institucionais em prol da inclusão.

Por fim, aproximar-se e dialogar com os estudantes com deficiência, compreendendo suas configurações subjetivas vinculadas às vivências escolares, amplia o olhar para a educação inclusiva. Esse movimento de diálogo e ampliação do conhecimento talvez possa contribuir para um momento em que não se precise mais falar em educação inclusiva, ou falar em quem inclui e quem é incluído, pois todos serão considerados como sujeitos de valor na sociedade. Enquanto isso não ocorre, debates, pesquisas e diálogos precisam continuar em vista da construção de uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (coord). **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 26 (2), 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 95-110.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **Intellectual Disability**, 2020. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 25 set. 2020.

ANDRADA, P.C.; DUGNANI, L. A. C. A arte como mediação: perspectivas de intervenção do psicólogo escolar. *In*: XVI Encontro Nacional de Psicologia Social da ABRAPSO. **Textos completos do XVI Encontro Nacional de Psicologia Social da ABRAPSO - Psicologia social e seus movimentos**. Recife, Campus da UFPE. ABRAPSO, 2011. Disponível em: <https://www.encontro2011.abrapso.org.br/site/textoscompletos>

ARAUJO, J. P; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, p. 241-254, maio-ago. 2006.

ARANHA, M. S. F. **Trabalho e emprego: instrumento de construção da identidade pessoal e social**. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003.

AUGUSTIN, I. R. L. **Concepções de membros do conselho municipal de educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2012.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In*: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 21-52.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1,

p.87-100, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br>. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.406 de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 6 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 6 maio 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai), Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. **Decreto-lei, nº 4.217, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro. 1942c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.214 de 26 de setembro de 2007**. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de

maio de 1999, e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 12 de junho de 2008**. Proposta de Instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Normativa MEC nº 9 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. Brasília, Diário Oficial da União nº 86. de 8 de maio de 2017, Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/05/COMUNICADO-JURIDICO-PORTARIA-NORMATIVA-MEC-N9-DE-5-DE-MAIO-DE-2017-2.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001.

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

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. *In*: CANDAU, V. M. (org). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 11-16.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CASTANHO, M. I. S.; SCOZ; B. J. L. Subjetividade, ensino e aprendizagem: aproximação histórico-cultural em trabalhos acadêmicos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 487-496, jul./set. 2013

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-105.

COUTINHO, L. G.; CARNEIRO, C.; SALGUEIRO, L. M. Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 22, n. 1, p. 185-193, jan./abr. 2018.

CURY, C.R.J. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-56.

GARCIA, P. M. A.; DINIZ, R. F.; MARTINS, M. F. Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.1000-1016, 2016.

GARCIA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 1, p. 165-187, jan./abr. 2014.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In*: LONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 1 jul. 2019.

GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul./dez. 2010.

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação**. 2010. 222 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida - Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2010.

GOMES, C.; GONZÁLEZ REY, F. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 27 (3), 406-417, 2007.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, Jan.-Abr. v. 14, n. 1, p. 53-62, 2008.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Os sentidos da inclusão escolar: reflexões na perspectiva da psicologia histórico-cultural a partir de um estudo de caso. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, SP, 16(3), p. 172-183, 2014.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 113-128.

GONZÁLEZ REY, F. L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, 1. sem. de 2007, p. 155-179, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. G. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo–sociedade numa perspectiva cultural–Histórica. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 167-185, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social da psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Programa Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais**: informação demográfica e socioeconômica número 6. Rio de Janeiro, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014**. Conselho Superior, Bento Gonçalves, 2014a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014**, Bento Gonçalves, 2014b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-022->

de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-politica-de-aco-es-afirmativas-do-ifrs/. Acesso em: 20 set. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Sobre o IFRS**, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 20 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notas Estatísticas: Censo da Educação Básica 2019**. Brasília, 2020.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

JURDI, A. P. S.; AMIRALIAN, M. L. T. M. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 23(2), p. 191-202, abril/junho, 2006.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/>. Acesso em: 1 jul. 2019.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Primeira parte. *In*: KUENZER, A. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-96.

LOTTERMANN, O.; HAMES, C.; ROSMANN, M. A. Currículo integrado na educação profissional de nível médio: o Curso Técnico em Agropecuária no Instituto Federal Farroupilha. *In*: HAMES, C.; ZANON, L. B.; PANSERA-DE-ARAÚJO; M. C. **Currículo integrado, educação e trabalho: saberes e fazeres em interlocução**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 91-106.

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília: Liber Livro, 2015a.

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. **Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho: limites e possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015b.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTI, M. T.; CASTILLO, F. G. Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 47, n. 1, p. 67-83, 2010.

MARTINEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MATOS, S. N.; MENDES, E.G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 10, n. 16 p. 35-59 jan./jun. 2014

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v.17, n.33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MELO, F. R. L. V. *et al.* Ação Tec Nep: análise de dissertações e teses publicadas na base de dados da Capes. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/>. Acesso em: 1 jul. 2019.

NEVES-SILVA, P.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 20(8), p.2549-2558, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 1 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Thematic study on the work and employment of persons with disabilities**. Genebra: ONU, 2012. Disponível em: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/A-HRC-22-25_en.pdf. Acesso em: 7 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS Brasil). Folha Informativa- Transtorno do espectro autista. 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 2 out. 2020.

PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

PASSERINO, L.M.; PEREIRA, A. C.C. Educação, Inclusão e Trabalho: um debate necessário. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 831-846, jul./set. 2014.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 283-315, jan./abr. 2013.

RAIKA, M.; LIMA, S. Os significados e os sentidos da educação inclusiva. **Educere**: XII Congresso Nacional de Educação. Grupo de Trabalho – Diversidade e Inclusão. p. 6063-6077, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20207_11271.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

RAMOS, M. Possibilidades e Desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-127.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. Integração entre o ensino médio e a educação profissional. *In*: REGATTIERI, M.; CASTRO, J.M. (org.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: Unesco, 2009. p.13-90.

ROBALLO, E. C.; LOTTERMANN, O. A educação profissional no Brasil. *In*: HAMES, C.; ZANON, L. B.; PANSERA-DE-ARAÚJO; M. C. **Currículo integrado, educação e trabalho: saberes e fazeres em interlocução**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 37-56.

ROSS, P. R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. *In*: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I.M. (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 53-110.

SALES, E.B. **Configurações subjetivas de alunos com deficiência visual sobre processos de escolarização no ensino médio**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

SANTOS, J. A. A Trajetória da educação profissional. *In*: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F. ; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 205-224.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAWAIA, B. Exclusão ou Inclusão perversa? *In*: SAWAIA, B. (org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 7-15.

SILVA, L.M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. p. 424-651, 2006.

SKLIAR, C. B. **Incluir as diferenças?** Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. 2015.

SOUZA, A. E. M.; LOPES, B. B.; MAIA, M.B.P. Educação inclusiva na educação profissional: um estudo de caso à luz da experiência em uma escola estadual de educação profissional no município de Santa Quitéria-CE. **Revista Brasileira da**

Educação Profissional e Tecnológica, Rio Grande do Norte, n. 7, v. 1. p. 107-114, 2014.

TACCA, M. C. V.; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de Sentido Subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia Ciência e Profissão**, 28 (1), 138-161, 2008.

TOLDRÁ, R. C. Políticas afirmativas: opinião das pessoas com deficiência acerca da legislação de reserva de vagas no mercado de trabalho. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 20, n. 2, p. 110-117, maio/ago. 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todo**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 1 jul. 2019.

VASCONCELOS, F. D. O trabalhador com deficiência e as práticas de inclusão no mercado de trabalho de Salvador, Bahia. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, 35 (121), p. 41-52, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE A – ENTREVISTA 1

Gênero: _____ Idade: _____

1. Estudou o ensino fundamental em () escola pública () privada
2. Frequentou a sala de recurso ou teve atendimento diferenciado no ensino fundamental? () Sim () Não
3. Por que escolheu estudar no IFRS?
4. Fale-me um pouco como foi a escolha pelo curso técnico x.
5. Você solicitou atendimento diferenciado no processo seletivo do IFRS?
() Sim () Não
6. Você ingressou por cota para pessoa com deficiência? () Sim () Não
7. Você conhece o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)? () Sim () Não
8. Você já tem ou recebeu atendimento pelo NAPNE? () Sim () Não
9. Você possui necessidade de utilizar algum recurso para acompanhar/realizar as atividades de aula (software, lupa, material concreto)? () Sim () Não
Se sim, este recurso é disponibilizado pelo Campus? () Sim () Não
10. Você possui necessidade de acompanhamento de algum profissional na realização das atividades (tradutor, intérprete, leitor, monitor)? () Sim () Não
Caso sim, você recebe esse acompanhamento? () Sim () Não
11. Você participa/realiza as atividades propostas nas aulas? () Sim () Não
Explique um pouco sobre isso.
12. Você tem ou teve dificuldade de aprendizagem em alguma disciplina? Se sim, quais?
13. Os professores fazem adequação dos materiais da aula para atender as suas necessidades?
14. Em momentos avaliativos, você realizou prova diferente dos colegas? Se sim, quais os pontos positivos e negativos?
15. Qual a disciplina que você mais gosta? Por quê?
16. Tem alguma disciplina que você não gosta? Pode me explicar por quê?
17. O que você mais gosta na escola?
18. O que é mais difícil ou desafiador? E você recebe ajuda? Como é? Quem ajuda?

19. Como é seu relacionamento com os colegas? Pode me dar um exemplo?
E com os professores?
20. Com esse curso que você faz, com o que você pode trabalhar depois?
21. Você pretende seguir a carreira do curso técnico x?
Em caso negativo, qual profissão você escolheria?

APÊNDICE B – ENTREVISTA 2

1. Quais as suas ideias para seu futuro profissional?
2. Como é estudar com deficiência na Instituição?
3. Você já pensou em desistir do curso? Se sim, o que fez permanecer na escola?
4. Se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que mudaria?
5. O que você não mudaria na escola?
6. Como você se sente na escola?

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, responsável legal do *Campus* _____ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) autorizo a realização da pesquisa intitulada “Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio”, sob responsabilidade da pesquisadora Louise Dall’Agnol de Armas, no presente *Campus* do IFRS.

Fui informado que a pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul(UCS) objetiva analisar a configuração de sentidos subjetivos de estudantes com deficiência no que tange à escolarização em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e que a constituição dos dados da pesquisa com os estudantes com deficiência ocorrerá de forma on-line. Autorizo a utilização dos dados disponíveis pelo *Campus* _____ no SIA (Sistema de Informações Acadêmicas) e SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) para contato com os estudantes e/ou seus responsáveis legais.

Tenho conhecimento que a pesquisa será realizada após aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Tenho ciência que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa com a autora Louise Dall’Agnol de Armas pelos contatos: (54) 98136-8527/ e-mail: louise_dalla@hotmail.com.

_____, _____ de _____ de 20__.

Responsável do *Campus* _____

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

Texto enviado no corpo do e-mail:

Prezado(a),

Venho convidá-lo(a) a autorizar o estudante de sua responsabilidade a participar da pesquisa no formato on-line intitulada “Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio”, desenvolvida por mim, Louise Dall’Agnol de Armas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Alquati Bisol.

Para concordar em participar da pesquisa e ter maiores informações, acesse o seguinte link: <https://forms.gle/tfGyWZtSe9hMwEwQA>

Texto disponível no link da pesquisa:

Prezado(a),

Venho convidá-lo(a) a autorizar o estudante de sua responsabilidade a participar da pesquisa intitulada “Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio”, desenvolvida por mim, Louise Dall’Agnol de Armas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Alquati Bisol. A pesquisa visa analisar o processo de inclusão e as vivências escolares dos estudantes com deficiência em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul).

Por favor, informe seu endereço de e-mail. A seguir constam informações sobre a pesquisa.

Endereço de e-mail: _____

1. Participantes da Pesquisa: Serão convidados os estudantes com deficiência matriculados a partir do segundo ano em cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *Campus* que o estudante de sua responsabilidade estuda.
2. Envolvimento na pesquisa: Você está sendo convidado a autorizar o estudante de sua responsabilidade a participar de entrevista e falar sobre uma fotografia dentre algumas apresentadas na temática de escola, trabalho e deficiência. As fotografias apresentadas estão disponíveis em sites e reportagens sobre a temática da escola, deficiência e trabalho e buscam representar situações comuns ao dia a dia, possibilitando a identificação de possíveis situações experienciadas e/ou desejadas pelos participantes no contexto da escola e do trabalho. As falas serão gravadas e,

posteriormente, transcritas na íntegra. Estima-se duração de uma hora para a realização desta etapa. Você receberá esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sinta-se livre para recusar a autorização, interromper sua participação ou solicitar o acesso a esse registro de consentimento a qualquer momento. Sua participação e do estudante é voluntária e a recusa em participar da pesquisa não irá acarretar qualquer penalidade. Mesmo sendo autorizada a participação do estudante por você (pai/responsável), o estudante poderá ou não participar da pesquisa de acordo com sua vontade.

3. Procedimentos: Como instrumentos, serão utilizadas fotografias e entrevistas. A fala sobre uma foto e as entrevistas serão realizadas através de plataforma de áudio e vídeo, preferencialmente, GoogleMeet em horário a ser definido conforme disponibilidade do estudante. O material produzido ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, será totalmente destruído/apagado/inutilizado.

4. Riscos e desconforto: A participação na pesquisa não traz complicações legais. A pesquisa oferece riscos mínimos a integridade física, psíquica e moral dos participantes, semelhante a um dia normal. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento em responder alguma pergunta ou ao escolher e falar sobre uma fotografia e o estudante terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável, bem como recusar-se a escolher e falar sobre as fotografia apresentadas. Ainda, a pesquisadora ficará atenta as manifestações do participante ao longo da pesquisa preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustração e desconforto. No caso de desconforto maior em relação à pesquisa, a pesquisadora encerrará a coleta das informações e oferecerá ao participante atendimento psicológico na Coordenadoria de Assistência Estudantil do *Campus* que o estudante estuda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. A realização da pesquisa de forma on-line não tende a causar danos aos participantes, uma vez que como será utilizada plataforma de áudio e vídeo será possível acompanhar as reações dos sujeitos participantes e avaliar o seu conforto diante da pesquisa, tendo em vista sua continuidade ou necessidade de interrupção. No caso de dificuldades ou instabilidade de conexão do recurso digital, a pesquisa será interrompida e agendada para outro momento, a fim de preservar a qualidade das informações e bem-estar do participante.

5. Benefícios: Esta pesquisa auxiliará na compreensão dos limites e possibilidades da inclusão escolar em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Mesmo que não haja benefícios diretos em sua participação e na do(a) estudante, indiretamente vocês estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.
6. Pagamento: A participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento. Além disso, não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.
7. Confidencialidade: As informações obtidas no decorrer da pesquisa serão utilizadas somente com a finalidade científica. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. Na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo e todas as informações que possam identificar os participantes serão omitidas.
8. Dúvidas e esclarecimentos: A pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida que o participante possa ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 98136-8527 e e-mail: louise_dalla@hotmail.com.
9. Comitê de Ética: Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. O CEP/UCS pode ser contatado na Universidade de Caxias do Sul (UCS), cidade universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep_ucs@ucs.br.

COMPROMISSO COM A UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A pesquisadora, Louise Dall’Agnol de Armas, e sua orientadora, Claudia Alquati Bisol, comprometem-se a manter o sigilo das informações coletadas do participante e concordam que estas informações serão utilizadas exclusivamente com a finalidade científica preservando integralmente o anonimato do participante. Declaram que os registros gravados serão armazenados pela pesquisadora em local seguro pelo período de cinco (5) anos e após serão destruídos/apagados.

Seu nome: _____

Nome do estudante de sua responsabilidade: _____

Concordância em participar da pesquisa:

___ Li e autorizo a participação na pesquisa

Agradeço sua participação.

*Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

*As informações deste termo são importantes e incluem o contato da pesquisadora responsável. Orienta-se que você salve como print de tela e/ou imprima este documento guardando-o com você.

APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Texto enviado no corpo do e-mail:

Estudante,

Venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa no formato on-line, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), intitulada “Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio”, desenvolvida por mim, Louise Dall’Agnol de Armas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Alquati Bisol.

Para concordar em participar da pesquisa e ter maiores informações, acesse o seguinte link: <https://forms.gle/8bj3kUidJFj2TXpt9>

Texto disponível no link da pesquisa:

Estudante,

Venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), intitulada “Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio”, desenvolvida por mim, Louise Dall’Agnol de Armas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Alquati Bisol. A pesquisa visa analisar o processo de inclusão e as vivências escolares dos estudantes com deficiência em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul).

Por favor, informe seu e-mail. Abaixo seguem informações sobre a pesquisa.

Endereço de e-mail: _____

1. Participantes da Pesquisa: Serão convidados os estudantes com deficiência matriculados a partir do segundo ano em cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no *Campus* que você estuda do IFRS.
2. Envolvimento na pesquisa: Você está sendo convidado a participar de entrevista e falar sobre uma fotografia dentre algumas apresentadas na temática de escola, trabalho e deficiência. As fotografias apresentadas estão disponíveis em sites e reportagens sobre a temática da escola, deficiência e trabalho e buscam representar situações comuns ao dia a dia, possibilitando a identificação de possíveis situações experienciadas e/ou desejadas pelos participantes no contexto da escola e do

trabalho. As falas serão gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. Estima-se duração de uma hora para a realização desta etapa. Você receberá esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sinta-se livre para recusar ou interromper a sua participação a qualquer momento e ninguém ficará desapontado por isso.

3. Procedimentos: Como instrumentos, serão utilizadas fotografias e entrevistas. A fala sobre uma foto e as entrevistas serão realizadas através de plataforma de áudio e vídeo, preferencialmente, GoogleMeet em horário a ser definido conforme sua disponibilidade. O material produzido ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, será totalmente destruído/apagado/inutilizado.

4. Riscos e desconforto: A participação na pesquisa não traz complicações legais. A pesquisa oferece riscos mínimos a integridade física, psíquica e moral dos participantes, semelhante a um dia normal. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento em responder alguma pergunta ou ao escolher e falar sobre uma fotografia e você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável, bem como recusar-se a escolher e falar sobre uma das fotografias apresentadas. Ainda, a pesquisadora ficará atenta as suas manifestações ao longo da pesquisa preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustração e desconforto. No caso de desconforto maior em relação à pesquisa, a pesquisadora encerrará a coleta das informações oferecerá ao participante atendimento psicológico na Coordenadoria de Assistência Estudantil do *Campus* que você estuda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. A realização da pesquisa de forma on-line não tende a causar danos aos participantes, uma vez que como será utilizada plataforma de áudio e vídeo será possível acompanhar as reações dos sujeitos participantes e avaliar o seu conforto diante da pesquisa, tendo em vista sua continuidade ou necessidade de interrupção. No caso de dificuldades ou instabilidade de conexão do recurso digital, a pesquisa será interrompida e agendada para outro momento, a fim de preservar a qualidade das informações e bem-estar do participante.

5. Benefícios: Esta pesquisa auxiliará na compreensão dos limites e possibilidades da inclusão escolar em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Mesmo que não haja benefícios diretos em sua participação, indiretamente você

estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

6. Pagamento: A participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento. Além disso, não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

7. Confidencialidade: As informações obtidas no decorrer da pesquisa serão utilizadas somente com a finalidade científica. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. Na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo e todas as informações que possam identificar os participantes serão omitidas.

8. Dúvidas e esclarecimentos: A pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida que o participante possa ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 98136-8527 e e-mail: louise_dalla@hotmail.com.

9. Comitê de Ética: Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. O CEP/UCS pode ser contatado na Universidade de Caxias do Sul (UCS), cidade universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep_ucs@ucs.br.

COMPROMISSO COM A UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A pesquisadora, Louise Dall’Agnol de Armas, e sua orientadora, Claudia Alquati Bisol, comprometem-se a manter o sigilo das informações coletadas do participante e concordam que estas informações serão utilizadas exclusivamente com a finalidade científica preservando integralmente o anonimato do participante. Declaram que os registros gravados serão armazenados pela pesquisadora em local seguro pelo período de cinco (5) anos e após serão destruídos/apagados.

Seu nome: _____

Concordância em participar da pesquisa:

___ Li e concordo em participar da pesquisa

Agradeço sua participação.

*Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador

*As informações deste termo são importantes e incluem o contato da pesquisadora responsável. Orienta-se que você salve como print de tela e/ou imprima este documento guardando-o com você.