

Márcia de Souza Lehmkuhl
Raquel Fröhlich
(Organizadoras)

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC



Márcia de Souza Lehmkuhl
Raquel Fröhlich
(Organizadoras)

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS, PRÁTICAS
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FAED/UDESC**

1ª EDIÇÃO

EDITORA INOVAR
MATO GROSSO DO SUL
2022

Copyright © das autoras e dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Internacional (CC BY- NC 4.0).



Márcia de Souza Lehmkuhl; Raquel Fröhlich (Organizadoras). Inclusão no Ensino Superior: políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC. Campo Grande: Editora Inovar, 2022. 177p.

PDF
Vários autores

ISBN: 978-65-5388-028-3
DOI: doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-028-3

1. Educação. 2. Ensino Superior. 3. Formação de professores. Pesquisa científica.
I. Autores.

CDD – 370

Editora Chefe: Liliane Pereira de Souza
Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero
Capista: Profa. Dra. Olinda Evangelista (UFSC).
Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco
Profa. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Profa. Dra. Care Cristiane Hammes
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins
Profa. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Profa. Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana
Profa. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antonio Lopes de Oliveira
Prof. Dr. João Vitor Teodoro
Profa. Dra. Juliani Borchardt da Silva
Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas
Profa. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos
Profa. Dra. Maria Cristina Neves de Azevedo
Profa. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Profa. Dra. Ordália Alves de Almeida
Profa. Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
Profa. Dra. Roberta Oliveira Lima
Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Editora Inovar
Campo Grande – MS – Brasil
Telefone: +55 (67) 98216-7300
www.editorainovar.com.br
atendimento@editorainovar.com.br

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Graciele Marjana Kraemer - UFRGS

Rejane Ramos Klein – UFRGS

INTRODUÇÃO

Em tempos complexos como estes que vivenciamos, especificamente a partir de 2020, torna-se impensável desvincular a educação do compromisso ético-político de constituição cidadã. Certamente, esta década carregará consigo a marca de uma pandemia que alterou modos de vida, perspectivas sociais, políticas e econômicas, convidando a humanidade a reinventar-se. Sob esse prisma, a educação é convocada a também repensar sua estrutura, a arquitetura pedagógica e seu papel na formação dos sujeitos. Ela deve, assim, resguardar a todos a normativa de uma formação humana, implicada com a diferença, principalmente com aqueles que, ao longo da história, são discriminados negativamente¹.

¹ O sociólogo francês Robert Castel, em sua análise sobre o racismo francês contra os cidadãos de origem estrangeira, destaca duas formas de discriminação: a positiva e a negativa. As formas de discriminação positivas consistem em fazer mais por aqueles que têm menos, ou seja, trata-se de investir esforços em favor de populações carentes de recursos, a fim de integrá-las ao regime comum e ajudá-las a reencontrar esse regime. A discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles

A educação dos sujeitos previstos na Política Nacional de Educação Especial de 2008 no contexto educacional brasileiro, durante parte das duas primeiras décadas do século XXI, passa a compor a política de Estado no investimento sobre a vida. As ações empreendidas em prol da promoção da participação das pessoas com deficiência buscam enquadrar os sujeitos em possibilidades distintas de desenvolvimento pessoal. A inclusão passa a ser condicionada aos investimentos operados pelo Estado, conforme preceitos políticos e econômicos mais amplos.

Reflexo de movimentos e políticas promovidas por organismos nacionais e internacionais, a inclusão escolar adentra na agenda política brasileira como um imperativo de Estado, com vistas a abranger a todos de modo inquestionável. Os investimentos, inicialmente voltados para a efetivação da inclusão na Educação Básica, alargam-se para o ensino superior. Em nosso país, até meados da segunda década do século XXI, “ainda que tenha sido instaurada a reforma universitária por meio da Lei nº 5.540/1968, perduravam mecanismos excludentes de acesso a esse nível de ensino”. (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018, p. 106). Contudo, pela promulgação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que assegura a reserva de vagas para pessoas com deficiência em curso técnico de níveis médio e superior das instituições federais de ensino, verifica-se um gradual aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro.

A análise desenvolvida por Cabral (2017) nos indica que, entre 2000 e 2014, houve aumento importante das matrículas do público-alvo da educação especial no ensino superior, passando de 2.173 em 2000, para 33.377 em 2014. Frente a esses dados de matrícula, e considerando que 24,9% da população brasileira têm algum tipo de deficiência (IBGE, 2010), a leitura possível das ações desenvolvidas pelo Estado em prol da inclusão das pessoas com deficiência está implicada com “uma forma produtiva e econômica de cuidado com a população e, especificamente, com cada indivíduo que a compõe”. (LOPES; RECH, 2013, p. 211).

Entende-se que, além de uma forma produtiva de cuidado com a população, a política de inclusão escolar passa a assumir, cada vez mais,

que têm menos; ela, ao contrário, “marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão”. (CASTEL, 2008, p. 14).

o papel de promoção da justiça social, principalmente pela efetivação de condições de acesso e de participação dos sujeitos com deficiência nos variados níveis de escolarização de nosso país. Para tal, a proposta de um sistema educacional inclusivo constitui-se em um “processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação”. (BRASIL, 2013, p. 6).

No que tange ao ensino superior, argumenta-se que as mudanças necessárias à efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência se dão, prioritariamente, em três ênfases: aspectos pedagógicos, infraestrutura e ações formativas em vista do atendimento às demandas desses sujeitos. Essas ênfases podem ser articuladas e potencializadas via investimentos na formação de redes de trabalho que serão corresponsáveis pela promoção do desenvolvimento dos sujeitos e de suas interações com as comunidades acadêmica e externa.

Analisar os investimentos operados pelo Estado brasileiro em prol da efetivação de um sistema educacional de qualidade a todos implica compreender que essas ações devem estar alinhadas a preceitos mais amplos. Nesse sentido, pode-se verificar o alinhamento político e econômico de nossa nação com as demandas estabelecidas por organismos internacionais, como a Unesco, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Torna-se central, portanto, a compreensão de que, no século XXI,

[...] os espaços de ação são cosmopolizados, o que significa que o enquadramento da ação não é mais apenas nacional e integrado, mas global e desintegrado, contendo as diferenças entre regulações nacionais no direito, na política, na cidadania, nos serviços, etc. (BECK, 2018, p. 23).

O enquadramento político da inclusão escolar está previsto em uma agenda econômica global para as nações e estabelece o desenvolvimento como requisito dos compromissos por elas assumidos.

Essa convergência da política educacional brasileira a uma agenda internacional é observada na definição da educação inclusiva enquanto “movimento mundial [que prevê] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de esta-

rem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (BRASIL, 2008, p. 1). Desse modo, a pauta temática das políticas educacionais brasileiras alicerça-se na superação do paradigma segregacionista e/ou excludente, que convoca a repensar a organização das escolas e das classes especiais em vista de uma mudança estrutural, congregando práticas efetivas que considerem as singularidades cognitivas e culturais dos sujeitos escolares.

A partir desses aspectos, no presente estudo, consideramos os investimentos operados pelo Estado brasileiro em prol da inclusão de sujeitos com deficiência no ensino superior. A discussão envolve os aspectos pedagógicos, de infraestrutura e de ações procedimentais em vista do atendimento às demandas da formação dos sujeitos com deficiência. Assim, busca-se, inicialmente, compreender os movimentos efetivados nas políticas educacionais das últimas duas décadas para a promoção da formação dos sujeitos com deficiência em nível superior. Nesse sentido, a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Documento Orientador: Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior (2013) e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, mobilizam nossas considerações acerca da inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Em seguida, são analisados e discutidos os desafios que a inclusão de sujeitos com deficiência representa à constituição de uma rede de trabalho para estruturação curricular, reorganização das práticas pedagógicas e ordenamento acadêmico para a formação de sujeitos com deficiência. Destaca-se por fim, a necessidade de um compromisso ético-político que nos convida à reflexão constante sobre o processo formativo dos estudantes.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A inclusão, entendida como uma invenção de nosso tempo (LOPES; FABRIS, 2013), passa a ser promovida em nosso país em decorrência da efetivação de condições equânimes de participação para sujeitos historicamente discriminados negativamente. A década de 1980 foi politicamente marcada pela atuação de diversos movimentos sociais, com o objetivo de efetivar a garantia dos direitos civis, sociais e políticos aos sujeitos

historicamente discriminados negativamente. Nesse cenário, os princípios promulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU) para o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em 1981, e para a Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência, 1983 a 1992, contribuíram sobremaneira para o reconhecimento do direito de acesso dos sujeitos com deficiência a todos os níveis de ensino. Considerando esses documentos, a Carta Constitucional Brasileira de 1988, no Artigo 5º, estabelece que

[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).

Assim, sob o “espírito” da recém-proclamada Constituição Federal (1988), nosso país passou a prever ações para a afirmação da cidadania, o que influenciou consideravelmente a promoção dos direitos sociais na legislação e nas políticas educacionais. A Carta Constitucional de 1988, em seu Artigo 6º, reconhece como direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Esse princípio político de reconhecimento e valorização dos direitos sociais está alinhado ao que é previsto em outros documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. No Artigo 26 dessa Declaração, fica estabelecido que “todo ser humano tem direito à instrução” e que esta seja “[...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. (ONU, 1948). Na Convenção de 1960, relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, foi estabelecido, no Artigo 1º, que a discriminação “abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que [...] tenham por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino”. (UNESCO, 1960). O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, no Artigo 13, reconhece “o direito de toda pessoa à educação [e que esta] deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais”. (ONU, 1966).

Em nosso país, dois movimentos caracterizam o enfoque adotado após a redemocratização, quais sejam, “o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil”. (ARELARO, 2003, p. 15). Nesse projeto, o país organiza-se a partir de uma lógica econômica de ordem neoliberal, compreendida

[...] pela presença simultânea de um Estado forte e de um Estado mínimo; pela presença imanente do Estado e do mercado; pelos investimentos globais em programas nacionais; pela ampliação das expectativas individuais e incentivo governamental ao consumo; pelo direcionamento da educação por princípios de concorrência e empresariamento de si mesmo; pela ampliação da assistência e, ao mesmo tempo, diminuição de recursos na previdência; pela privatização do público; pelo incentivo ao individualismo; pelos muitos movimentos de resistência ao próprio neoliberalismo sendo incorporados e capturados pelas práticas neoliberais; e pelo uso descaracterizado, indiscriminado e binário das palavras exclusão e inclusão. (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2013, p. 43).

Como o país apresentava-se entre as nove nações mundiais com a maior taxa de analfabetismo, algumas ações relevantes marcaram a década de 1990 no que diz respeito às questões educacionais. Um desses movimentos esteve na articulação com agências internacionais, dentre elas, a Unesco, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Em parte, essa articulação efetivou-se pela participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia. Como documento referencial da Conferência, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

O referido documento estabelece que “a educação, embora não seja condição suficiente, é de fundamental importância para o progresso pessoal e social”. (UNESCO, 1990, p. 2). Sob a presidência de Fernando Collor de Mello, que teve como plataforma de governo “um projeto de caráter neoliberal, traduzindo o ‘sentimento nacional’ de urgência de reformas do Estado para colocar o País na era da modernidade [...]” (ARELARO, 2003,

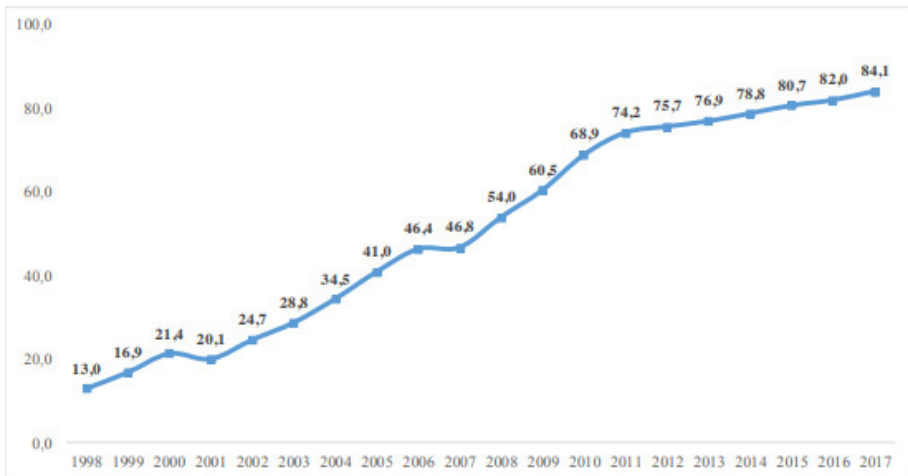
p. 15-16, grifo do autor), são adotadas “medidas radicais e ambiciosas para acabar com a inflação, reduzir o número de funcionários públicos, vender empresas estatais e abrir a economia ao mercado externo”. (CARVALHO, 2001, p. 204).

A necessidade de reformas do Estado tornou-se uma constante em vista da projeção da nação brasileira na plataforma do desenvolvimento econômico e considerando-se a emergência de um modelo capitalista flexível e global. Contudo, a educação brasileira apresenta “uma série de preocupações, dentre elas, as que se referiam ao Ensino Básico, eleito naquele momento como um dos principais problemas a enfrentar”. (RECH, 2015, p. 70). Essa condição instituiu a necessidade de investimentos em ações que efetivassem a universalização e o aperfeiçoamento do ensino, pois este se apresenta como parte fundamental no desenvolvimento econômico do país.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina, no Artigo 59, que “os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996). Essa determinação alinha-se ao previsto na Lei nº 8.069, de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, apontando o dever do Estado com a garantia de Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na primeira década do século XXI, a inclusão escolar de alunos com deficiência passa a ser instituída nas ações políticas e educacionais brasileiras. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino matriculem “todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” e assegurar “as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2001). Em vista dessa inflexão política na educação das pessoas com deficiência, o número de matrículas do campo da Educação Especial aumenta significativamente nos diferentes níveis da rede regular de ensino, e a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, o que pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1: Percentual de matrículas da educação especial em classes comuns – 1998-2017



Fonte: Microdados do Censo Escolar 1998-2017 (INEP/MEC, 2018).

A inclinação política para a inclusão escolar implica uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008). Conforme disposto no Decreto nº 3.298, de 1999, o papel da Educação Especial é redefinido, ou seja, ela passa a constituir-se em modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, enfatizando-se a atuação complementar e/ou suplementar da Educação Especial no ensino regular. Sob essa perspectiva, a efetivação de condições de acesso a um sistema educacional inclusivo requer a adoção de “medidas de apoio específicas” que sejam capazes de “garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social”. (BRASIL, 2013, p. 8).

Em vista dos investimentos operados para a efetivação da inclusão escolar na Educação Básica nacional, o Programa Incluir contempla as ações desenvolvidas pelo Estado brasileiro no Ensino Superior. Esse Programa passa a ser efetivado “por meio de chamadas públicas concorrenciais, que [...] significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior”. (BRASIL, 2013, p. 3). A partir de 2012, o Programa Incluir – acessibilidade na Educação Superior foi reorganizado, considerando a

parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esse Programa busca “fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais” e estas “respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica”. (BRASIL, 2013, p. 3).

Segundo previsto pelo Programa, a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior

[...] deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. (BRASIL, 2013, p. 11).

Objetiva-se, então, que as ações efetivadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) contemplem variados eixos, dentre eles, infraestrutura, currículo, comunicação, informação e programas de pesquisa e de extensão (BRASIL, 2013). Para isso, são previstos recursos e serviços de acessibilidade, como “tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes”. (BRASIL, 2013, p. 12). De modo efetivo, é pela demanda dos estudantes com deficiência que as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetiva, cabendo, portanto, “às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas”. (BRASIL, 2013, p. 12).

As IES são convocadas a assumir o compromisso político pela inclusão e formação dos estudantes com deficiência. Desse modo, são orientadas a criar uma política de acessibilidade voltada à efetivação de processos que garantam o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência. Tal política deverá contemplar as seguintes dimensões:

[...] a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de

infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (BRASIL, 2013, p. 12-13).

São distintas frentes que buscam efetivar as condições para a inclusão nas instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas. A inclusão passa, assim, a ser condicionada a investimentos operados pelo Estado mediante políticas, resoluções, decretos e legislações. Considerando esse investimento legal, na sequência discutimos alguns desafios para a formação dos estudantes com deficiência no ensino superior.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A inclusão no ensino superior apresenta desafios em relação à efetivação de condições de acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos com deficiência. Desse modo, discute-se a respeito dos princípios que orientam o desenvolvimento de ações estratégicas nas IES para a inclusão a partir das possibilidades de ocorrer, por um lado, um deslocamento das práticas centradas na adaptação curricular para a flexibilização curricular, considerando-se, assim, a viabilidade de acesso aos conhecimentos pertinentes à área de formação. Por outro lado, percebe-se a necessidade de desenvolver práticas tendo em vista a singularidade do sujeito, sua diferença cultural e condição de desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, defende-se a constituição de uma rede de trabalho que promova a flexibilização curricular como possibilidade para a formação acadêmica dos sujeitos com deficiência.

Estruturar ações políticas no ensino superior que fomentem a constituição de uma rede de trabalho requer investir em um compromisso ético de corresponsabilidade com a comunidade acadêmica. Esse compromisso está estruturado em princípios, como, responsabilidade, assiduidade pedagógica, compartilhamento de saberes, investimento político em uma formação ampla, entre outros. Ao entender que a inclusão vem sendo operada a partir de um conjunto de práticas, verifica-se que ela é potencializada por meio de técnicas sustentadas em preceitos políticos e econômicos que acionam determinados saberes, colocando em circulação discursos que a inscrevem como verdade de nosso tempo.

Importa destacar que o conceito de prática, fundamentado em Michel Foucault (1984), refere-se não apenas a uma ação realizada pelo sujeito, antes constitui-se em experiência como “[...] correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”. (FOUCAULT, 1984, p. 10). Ressalta-se que as experiências docentes e discentes estão envolvidas em um conjunto de discursos que se traduzem nas relações históricas, sociais, políticas, econômicas etc.

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

As práticas organizadas e desenvolvidas no processo formativo dos estudantes com deficiência no Ensino Superior nessa perspectiva são paradoxais. Apesar de voltarem-se para a formação acadêmica e profissional, considerando-se aspectos relativos à diferença dos sujeitos, não deixam de atender ao propósito de formar sujeitos aptos para o mercado de trabalho. Em uma temporalidade em que as demandas do mercado se apresentam cada vez mais flexíveis, automatizadas e exigentes de diversas competências, esse paradoxo parece intensificar-se. Conforme Lopes (2009), a inclusão e a exclusão são invenções constituídas no jogo econômico de um Estado neoliberal. O Estado passa “[...] a estar cada vez mais onipresente, articulado às relações de mercado, sendo investidor em políticas que frisam a importância do empresariamento de si”. (LOPES, 2009, p. 155). Esse jogo organiza e estrutura ações empreendidas na formação profissional em nível superior dos sujeitos com deficiência.

De acordo com o mesmo autor, há duas grandes regras que operam nesse jogo neoliberal. Uma delas é que os sujeitos devem se manter sempre em atividade; a outra é “que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado”. (LOPES, 2009, p. 155).

Assim, a inclusão, via políticas educacionais, sociais, assistenciais e de trabalho, tem funcionado como organizador estratégico das ações do Estado para a constituição de modos de vida. Trata-se de ações que visam

“[...] conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais”. (LOPES, 2009, p. 156).

Para tanto, são acionados mecanismos distintos para o direcionamento das condutas em uma lógica participativa, como observado na Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que prevê a contratação de pessoas com deficiência nas empresas mediante planos de Benefícios da Previdência. Entretanto, passadas duas décadas da instituição legal para a contratação das pessoas com deficiência, verifica-se que sua efetivação no mercado de trabalho tem sido mobilizada, prioritariamente, pela via jurídica.

Em 2015, com a sanção da Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ficou estabelecido, no Artigo 34, que “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015).

Essas garantias legais para a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho não podem ser lidas como efetivação de sua inclusão. Contudo, instituem condições para a promoção da participação de todos nas malhas políticas e econômicas que organizam a sociedade contemporânea. Nesse sentido, há a necessidade de atentar para as práticas que ocorrem no processo formativo dos sujeitos em instituições de Ensino Superior, tanto aquelas voltadas à formação dos estudantes com deficiência, quanto as que possibilitam seu acesso ao mercado de trabalho.

Kraemer e Thoma (2018) apontam que a participação de todos é necessária para um bom governo da população. As autoras mostram que o Estado, para efetivar a inclusão de todos, investe na promoção de condições de acessibilidade para aqueles classificados como “pessoas com deficiência”. A acessibilidade, então, tem se constituído como condição preliminar para que a política de inclusão seja possível. Contudo, o que se verifica é que a política de inclusão, em distintos espaços, seja no mercado de trabalho ou no espaço educacional, ainda é operacionalizada pelo viés instrumental.

Entende-se que, muito aquém de uma organização de ações que visam a efetivar o acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, a inclusão no Ensino Superior parece assumir o semblante de garantias de equipamentos, suportes técnicos, apa-

ratos instrumentais e recursos de acessibilidade. Por meio da instrumentalização arquitetônica, de serviços e de recursos profissionais, investe-se na constituição de “sujeitos capazes de aprender e de tornar-se aptos a conduzir-se de forma autônoma, flexível e participativa”. (KRAEMER; THOMA, 2018, p. 561).

As mudanças que vêm sendo efetivadas nas práticas desenvolvidas no percurso formativo preveem que a adaptação curricular centrada nas necessidades de formação profissional e na correlação da deficiência seja ressignificada para um processo de flexibilização, considerando-se as potencialidades singulares dos sujeitos.

Com a instituição de uma concepção inclusiva, que requer dos sujeitos possibilidades de não apenas acessar, mas de permanecer no jogo, a flexibilização curricular vem ganhando destaque nas práticas pedagógicas. Pela flexibilização curricular, salienta-se que a estruturação, a organização de práticas pedagógicas e o ordenamento acadêmico passam a ser repensados. De um viés de formação profissional, passa-se para a necessidade de um enfoque formativo na singularidade dos sujeitos e suas habilidades para a inserção no mercado de trabalho.

Esse movimento de flexibilização curricular pode ser observado nos estudos sobre currículo, como o de Scherer e Graff, que apontam uma virada, sobretudo nos primeiros anos do século XXI, ou seja, “[...] um deslocamento de ênfase que se direciona das adaptações às flexibilizações curriculares”. (2017, p. 395). Segundo as autoras, é a partir da década de 1990 que se desenvolve em nosso país um terreno fértil para a proliferação de discursos oportunos à emergência das adaptações curriculares. Entretanto, a partir dos anos 2000, vem ocorrendo um movimento de flexibilização do currículo com vistas a atender às “[...] demandas específicas de um contingente crescente de alunos que não consegue atingir as metas escolares”, portanto, “alastrando os efeitos dessa educação customizada para além de seu público inicial”. (SCHERER; GRAFF, 2017, p. 395).

As mesmas autoras consideram que, inicialmente, a adaptação curricular foi compreendida como possibilidade de efetivação da aprendizagem de todos e de cada um. No entanto, essa ênfase vai sendo deslocada para a ideia de flexibilidade nas práticas pedagógicas. Ou seja, a tarefa docente não se restringe a organizar e desenvolver ajustes em seu plano curricular/de ensino em vista das necessidades do aluno, mas inclui flexi-

bilizar os conhecimentos ou competências a serem trabalhadas na grade curricular (SCHERER; GRAFF, 2017). Em termos educacionais, não se trata somente de garantir o acesso de todos a espaços de formação, mas de assegurar que os conhecimentos curriculares historicamente orquestrados sejam repensados frente às condições de permanência e de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. Essas condições de desenvolvimento, quando lidas pela lente econômica, não se inscrevem na ordem da igualdade, mas da equidade.

Na lógica da equidade, se as condições de acesso e permanência são efetivadas pelo Estado, o sujeito com deficiência passa a ser responsável pelo próprio desenvolvimento acadêmico. Desse modo, além da instituição e dos profissionais envolvidos, cabe ao próprio sujeito com deficiência estruturar as estratégias de estudo e de compreensão dos conhecimentos desenvolvidos. Tendo em conta as demandas às Instituições de Ensino Superior (IES) e às práticas docentes, Martins (2013), em sua pesquisa, destaca algumas delas relativas à docência:

Necessário se faz, portanto, que as instituições de Ensino Superior sejam renovadas, que ocorram transformações efetivas, de modo que barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas sejam derrubadas. Isso exige profundas mudanças por parte das universidades e, em especial, dos docentes, que necessitam estar preparados para atuar adequadamente com diferentes tipos de educandos. (MARTINS, 2013, p. 15).

A inclusão, assumida como um paradigma educacional que fabrica modos de vida alinhados a questões políticas e econômicas mais amplas, faz com que não só a atuação docente seja repensada, mas também a lógica organizacional das IES. Conforme Thoma (2006, p. 1), a inclusão tem sido tema de reflexão e ansiedade para professores em todos os níveis de ensino, porque “pressupõe mudanças textuais/legais, simbólicas (curriculares, avaliativas, etc.), de representações sobre os sujeitos” que serão “incluídos”, bem como, “das identidades de todos os envolvidos no processo”.

Conforme observado, não se trata apenas de preparar os docentes para atuar com a singularidade das demandas de cada estudante – é preciso também propiciar a compreensão do cenário de modo mais amplo, ou seja, articulando as questões educacionais à racionalidade política e econômica.

Assim, a inclusão constitui-se em uma prática que objetiva repensar modos e processos formativos dos sujeitos envolvidos. Isso requer sensibilidade, cuidado, respeito, atenção, compartilhamento e corresponsabilidade entre os profissionais docentes, equipe técnica e comunidade acadêmica.

Compreende-se que os sujeitos com deficiência são inscritos em práticas que mobilizam processos de in/exclusão. Com essa compreensão acerca dos processos de in/exclusão, destaca-se que eles não podem ser vistos como posições fixas, pois,

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958, grifo do autor).

Portanto, o fato de o sujeito com deficiência estar matriculado e frequentando as atividades previstas para sua formação não significa que esteja incluído no Ensino Superior. Pensar a inclusão enquanto processo que condiciona práticas de in/exclusão requer que as adequações pedagógicas e a atenção às formas de aprendizagem do estudante - considerando suas condições de leitura de contexto - sejam lidas por meio dessa lente.

A disponibilização de espaços e profissionais qualificados para o desenvolvimento acadêmico do sujeito com deficiência é condição de entrada para pensar práticas em um contexto de inclusão. Nesse sentido, a organização de uma rede de trabalho se constitui importante estratégia política diante da complexidade das demandas para a formação dos sujeitos no Ensino Superior. Tal formação, independentemente da área de conhecimento, necessita estar ancorada em pressupostos político-pedagógicos construídos coletivamente e inscritos nos princípios da política de formação da instituição.

Desse modo, essa formação requer uma organização distinta dos profissionais envolvidos, pois o docente necessitará de apoio técnico de diferentes áreas e, além disso, precisa desenvolver condições de diálogo com outros espaços formativos. Assim, a rede de trabalho constituída para a inclusão de pessoas com deficiência transcende aspectos instrumentais e de

recursos profissionais, ainda que sejam imprescindíveis, ou seja, encontra-se implicada com a dimensão político-pedagógica assumida pela instituição.

Mesmo após duas décadas de investimentos para a promoção da inclusão, verifica-se que o movimento político das pessoas com deficiência pela efetivação do direito à educação de qualidade vem pautando suas reivindicações em ações que implicam, preliminarmente, o respeito à diferença cultural, linguística e cognitiva. Pela compreensão da inclusão enquanto movimento de in/exclusão, que requer negociações, problematizações, discussões, reflexões, verifica-se a criação de possibilidades mais abrangentes de compreensão da diferença cultural, linguística e cognitiva dos sujeitos.

Nessa perspectiva, são anunciadas algumas possibilidades no desenvolvimento de práticas para pensar a inclusão no Ensino Superior, envolvidas com os discursos produzidos pelas políticas que orientam as práticas institucionais. Também abrem possibilidades de leitura e de problematização em relação à estruturação instrumental de práticas no Ensino Superior. São sinalizações que requerem criar e (re)organizar propostas, estratégias, planos, organogramas curriculares que atentem às peculiaridades dos sujeitos envolvidos. Não podem ser traduzidas como diretrizes e/ou metodologias de trabalho a serem utilizadas com todos os sujeitos. São muito mais pistas para estudo, pesquisa e produção de práticas pedagógicas que pressupõem que os conhecimentos possam não apenas ser implementados em sala de aula, mas tensionados de forma constante em relação ao desenvolvimento e à formação profissional requeridos de cada estudante.

Frente a isso, destaca-se que a organização do trabalho pedagógico implica uma *atitude inclusiva* dos profissionais envolvidos, “[...] como uma escolha, uma tomada de posição a respeito de algo e que reflete o comprometimento de alguém consigo mesmo e com o outro”. (PROVIN, 2011, p. 101). Essa *atitude inclusiva*, que imprime outra dimensão para a experiência da inclusão, deve estar apoiada na organização de uma rede de trabalho mobilizada e validada pela gestão da instituição de ensino. Essa gestão compreende distintos setores da Universidade, unidades ou departamentos de ensino e coordenações de curso. As coordenações de curso, ao articularem-se com os núcleos de apoio aos docentes e aos estudantes, constituem-se espaço de referência para as demandas apresentadas.

Assim, compreender a singularidade do estudante com deficiência e de seus modos de aprender pode contribuir para rever a posição que

ele ocupa e para que as estratégias de ensino também sejam repensadas a fim de atender às necessidades de aprendizagem desse sujeito. A partir da consolidação da rede de trabalho envolvendo diferentes segmentos, possivelmente as ações estruturadas potencializarão práticas docentes para a formação do sujeito com deficiência no Ensino Superior. Com isso, entende-se que, muito além de compreender a inclusão como um ponto de chegada, ela é aqui assumida como um processo de reinscrição das formas de vida em processos dinâmicos e práticas singulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, em uma perspectiva educacional inclusiva, o desenvolvimento da política institucional deve considerar as diretrizes da política de inclusão e as demandas do mercado de trabalho. Contudo, se o foco permanecer somente nas questões políticas, será pouco produtivo para a instituição, uma vez que é de suma relevância que as distintas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos sejam inscritas na ordem das ações estratégicas assumidas.

Diante disso, nosso encaminhamento para a inclusão, neste estudo, buscou destacar dois aspectos, dentre outros possíveis: 1) considerar como possibilidade produtiva a flexibilização curricular para o desenvolvimento acadêmico dos sujeitos e 2) constituir uma rede de trabalho a partir de uma *atitude inclusiva* enquanto um processo de criação e (re)organização de propostas, estratégias, planos e organogramas curriculares, atentando às peculiaridades dos sujeitos envolvidos.

Assim, tratamos como sinalizações que não se traduzem em diretrizes e/ou metodologias de trabalho, mas como pistas para estudo, pesquisa e produção de práticas pedagógicas constituídas de modo mais coletivo no interior da Instituição de Ensino Superior. Pressupõe-se, ainda, que os conhecimentos possam não apenas ser ensinados e implementados em sala de aula, mas tensionados de forma constante em relação ao desenvolvimento e à formação de cada estudante.

Esses nos parecem importantes desafios para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Certamente, o registro de outras práticas e intervenções docentes voltadas à inclusão nesse nível de ensino muito contribuirão para produzir outros discursos sobre os estudantes com

deficiência, possibilitando outras formas de representá-los. Cabe, assim, o exercício permanente da hipercrítica – tensionando aquilo que foi produzido e buscando possibilidades outras em vista da constituição de processos formativos permanentes.

Dessa forma, reitera-se a compreensão da inclusão enquanto processo que institui permanentemente desafios à prática docente, principalmente nesse contexto de distanciamento social causado pela Covid-19. A modalidade de ensino remota tem nos exigido pensar a educação a partir de um compromisso ético-político que nos convida à reflexão constante sobre a formação dos estudantes. Na condição singular que vivenciamos a partir de 2020, especialmente, a educação é convocada a repensar sua estrutura, a arquitetura pedagógica e seu papel na formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos Sociais e Política Educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (Orgs.) **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 13-36.
- BECK, Ulrich. **A metamorfose do Mundo: novos conceitos para uma nova realidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996, p. 27833.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 16 jul. 1990, p. 13563.
- BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 jul. 1991; republicado em 11 abr. 1996; republicado em 14 ago. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior SECADI/SESu**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez, 2016, p. 3.

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

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, v. 22, n. 3. p. 371-387, set./dez. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo Escolar 1998-2017**. Brasília: INEP/MEC, 2017. Disponível em: <http://www.dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

KRAMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva Escolar. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, p. 554-563, jul./set. 2018.

LOPES, Maura Corsini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In.: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 283-298.

LOPES, Maura Corsini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

LOPES, Maura Corsini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corsini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Doménica. Políticas de Estado e Inclusão. **Pedagogía y Saberes**, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, n. 38, p. 41-50, jan./jun. 2013.

LOPES, Maura Corsini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Revista Educação**, v. 36, p. 210-219, 2013.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Apresentação. In.: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20131340090a921451935e6a909837716/LIVRO_INCLUSO_NO_ENSINO_SUPERIOR.pdf

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.22, (esp.) p.105-113, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572018000400105&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, França, 10 dez. 1948.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais**. Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2.200A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas, de 16 de dezembro de 1966. Entrada em vigor na ordem internacional: 3 de janeiro de 1976, em conformidade com o artigo 27º. ONU, 1966.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades**: produzindo atitudes de inclusão. 2011. 163f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS.

RECH, Tatiana Luiza. **Da escola à empresa educadora**: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade. 2015. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

SCHERER, Renata Porcher; GRÄFF, Patrícia. Das adaptações às flexibilizações curriculares: uma análise de documentos legais e revistas pedagógicas. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. **Revista e-curriculum**. PUC-SP, v. 15, n. 2, p. 376-400, 2017.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no Ensino Superior: “-Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma Política Especial...”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação, manifesto, lutas e utopias. n. 25, **Anais...** MG, Caxambu, 2005.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção Relativa à luta contra a discriminação no campo do Ensino**. Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial de Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Paris: UNESCO, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas,