UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JÚNIO HORA CONCEIÇÃO

A PROCESSUALIDADE DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

VITÓRIA/ES
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

JÚNIO HORA CONCEIÇÃO

A PROCESSUALIDADE DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

CAPES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UFES
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

Conceição, Júnio Hora, 1988-

C744p A processualidade da aprendizagem e do ensino na educação superior : um estudo comparado internacional no campo da educação especial / Júnio Hora Conceição. - 2022.

182 f.

Orientador: Edson Pantaleão Alves.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Estudo Comparado. 3. Aprendizagem. 4. Educação Superior. 5. México. 6. Brasil. I. Alves, Edson Pantaleão. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JÚNIO HORA CONCEIÇÃO

A PROCESSUALIDADE DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 06 de junho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Douglas Christian Ferrari de Melo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Teresa Prieto Quezada
Universidad de Guadalajara

Professora Doutora Alma de Los Angeles Cruz Juarez
Universidad Veracruzana

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Este documento foi assinado digitalmente por [redacted]ARI DE MELO
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/4881887?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **JÚNIO HORA CONCEIÇÃO**, candidato ao título de Doutor em Educação, com defesa realizada às 14:00 do dia 06 de junho do ano dois mil e vinte e dois, remotamente cada um de suas casas, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. O presidente da Banca, Edson Pantaleão Alves, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: Edna Castro de Oliveira, Douglas Christian Ferrari de Melo, Maria Teresa Prieto Quezada, Alma de Los Angeles Cruz Juarez. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada **"A PROCESSUALIDADE DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL"**. Terminada a apresentação do aluno, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. O Presidente alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Doutor após entrega da versão final de sua Tese, em papel e meio digital, à Secretaria do Programa e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico do PPGE, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.
Vitória, 06 de junho de 2022.

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Douglas Christian Ferrari de Melo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Teresa Prieto Quezada
Universidad de Guadalajara

Professora Doutora Alma de Los Angeles Cruz Juarez
Universidad Veracruzana

Este documento foi assinado digitalmente por [redacted]ARI DE MELO
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/4881887?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada **"A PROCESSUALIDADE DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL"** elaborada por **JÚNIO HORA CONCEIÇÃO**, candidato ao Grau de Doutor em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 06 de junho de 2022, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(X) Aprovada

( ) Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada	Reprovada
Edson Pantaleão Alves	
Edna Castro de Oliveira	
Douglas Christian Ferrari de Melo	
Maria Teresa Prieto Quezada	
Alma de Los Angeles Cruz Juarez	

Este documento foi assinado digitalmente por [redacted]ARI DE MELO
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/4881887?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
EDSON PANTALEAO ALVES - SIAPE 1785434
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 06/06/2022 às 17:31

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/490102?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por [redacted]ARI DE MELO
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/490102?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DOUGLAS CHRISTIAN FERRARI DE MELO - SIAPE 2376388
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 06/06/2022 às 17:40

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/490110?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por [redacted]RARI DE MELO
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/490110?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
EDNA CASTRO DE OLIVEIRA - SIAPE 99991946
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 06/06/2022 às 21:02

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/490200?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por EDNA CASTRO DE OLIVEIRA
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/490200?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 13/06/2022 às 10:43

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/494114?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por WAGNER DOS SANTOS
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/494114?tipoArquivo=O

Dedico este trabalho à mainha e a painho, Ailza e João, por tornarem prioritários os estudos de minhas irmãs e os meus. Vocês são fundamentais para cada uma das nossas conquistas.

Aos que acreditam na educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, como um ato político. Este trabalho é fruto da nossa resistência!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à mainha e a painho, bem como tia Aliene e tio Adilton, que trabalharam muito para assegurar que eu e minhas irmãs – Larissa e Ana (a quem também sou grato pela parceria nas risadas... e nas tretas) – tivéssemos a oportunidade de estudar. Obrigado por acreditar em nós e nos livros. Estendo os agradecimentos ao meu esposo, Marcio de Oliveira Conceição, parceiro que compreendeu a minha divisão entre a tese e ele.

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves, e meu coorientador, o Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, por apostarem em meu trabalho, pelo reconhecimento ao esforço empenhado e, principalmente, por terem ensinado tanto desde o mestrado. Enorme satisfação poder dizer que conquistei dois amigos ao longo desses anos.

Às Profas. Dras. Maria Teresa Prieto Quezada, Alma Juaréz e Edna Castro, e ao Prof. Dr. Douglas Ferrari, pela leitura paciente, atenciosa, e pelas contribuições para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos colaboradores e às colaboradoras para que esta pesquisa tomasse corpo, estudantes e docentes que nos deram as entrevistas, bem como ao Prof. Me. Noé González, coordenador do Núcleo de inclusão da UdeG e à Dra. Débora Nacari, coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da UFES, por contribuir com o trânsito entre os demais indivíduos que estão nesta pesquisa.

Aos/Às colegas do grupo de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolas: contextos e processos sociais", por cada reunião coletiva ou individualmente, em especial à Larissa Littig, Alexandre Bazilatto e Flávio Lopes, pela companhia na pesquisa e pela parceria, os quais também tenho satisfação de chamar de amigues.

Por fim, agradeço à Turma 15 de Doutorado por profundos debates em sala, nos cafés e jardins da UFES, além de docentes e demais servidores do PPGE, pois juntos compomos um corpo de luta e resistência em prol de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade referenciada.

RESUMO

O presente trabalho objetiva estabelecer um estudo comparado entre duas universidades públicas de dois países, a Universidad de Guadalajara (UdeG), no México, e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no Brasil, de modo a analisar como ocorrem os processos de aprendizagem e ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior. Dessa forma, empenhamo-nos a investigar como e por que os investimentos humanistas, didático-pedagógicos e administrativos influenciam na aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior. Por investimento humanista nos referimos a toda inclinação para ações que produzam tolerância e simpatia, na busca da continuidade do Processo Civilizador. Quanto aos investimentos didático-pedagógicos, tratamos daqueles que tomam por base os investimentos humanistas para pensar práticas inclusivas de lecionar. Todavia, diante de uma sociedade com bases no contexto industrial contemporâneo, essas questões precisam estar permeadas, também, por um investimento que faça a gestão democrática do espaço de educação, daí a importância do investimento administrativo, de forma a organizar a aplicabilidade das legislações e políticas públicas no contexto prático da escolarização. Para elaboração desta pesquisa, estamos nos sustentando nas teorias do professor Paulo Freire (2018, 2020) e do sociólogo Norbert Elias (1993, 2011). O primeiro, dada a sua envergadura no âmbito de pensar a Educação enquanto ato de resistências frente às injustiças sociais, a partir das suas incursões, não apenas no Brasil, mas na América Latina, Estados Unidos, Europa e África (locais de onde nos forneceu inúmeras ações e reflexões sociofilosóficas sobre nossa (in)conclusão enquanto indivíduos); enquanto o segundo por suas análises aos modos como temos desenvolvido nosso Processo Civilizador: exatamente como algo contínuo, inacabado. Para o desenvolvimento desta pesquisa nos valemos de metodologias e de recursos técnicos, como a entrevista junto a estudantes e docentes, bem como a análise documental, no intuito de evidenciar práticas inclusivas produzidas na relação entre docentes e estudantes. Os resultados apontam que essa conjuntura de elementos que pudemos categorizar contribui para que a Educação Especial na Educação Superior, numa perspectiva internacional, tendo México e Brasil, UdeG e UFES, ampliado suas perspectivas de inclusão, de forma que estes estudantes tenham assegurados os seus direitos. Ainda que nos falte muito, seguimos no Processo Civilizador carregado pelo inacabado que nos constitui humanos.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Superior. Aprendizagem. Ensino. Estudo Comparado Internacional.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo establecer un estudio comparativo entre dos universidades públicas de dos países, la Universidad de Guadalajara (UdeG), en México, y la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), en Brasil, con el fin de analizar como ocurren los procesos de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes objetivo de la Educación Especial en la Educación Superior. De esta manera, nos esforzamos por investigar cómo y por qué las inversiones humanísticas, didáctico-pedagógicas y administrativas influyen en el aprendizaje de los estudiantes que son el objetivo de la Educación Especial en la Educación Superior. Por inversión humanística entendemos toda inclinación hacia acciones que produzcan tolerancia y simpatía, en la búsqueda de la continuidad del proceso civilizatorio. En cuanto a las inversiones didáctico-pedagógicas, nos ocupamos de aquellas que se basan en inversiones humanísticas para pensar prácticas docentes inclusivas. Sin embargo, frente a una sociedad basada en el contexto industrial contemporáneo, estos temas necesitan ser permeados, también, por una inversión que haga la gestión democrática del espacio educativo, de ahí la importancia de la inversión administrativa, para que organizar la aplicabilidad de leyes y políticas públicas en el contexto práctico de la escolarización. Para el desarrollo de esta investigación, nos apoyamos en las teorías del profesor Paulo Freire (2018; 2020) y del sociólogo Norbert Elias (1993; 2011). Lo primero, dado su alcance en el contexto de pensar la Educación como un acto de resistencia frente a la injusticia social, a partir de sus incursiones, no solo en Brasil, sino en América Latina, Estados Unidos, Europa y África. Lugares desde donde nos brindó innumerables acciones sociofilosóficas y reflexiones sobre nuestra (in)conclusión como individuos, mientras que el segundo por sus análisis sobre las formas en que hemos desarrollado nuestro Proceso Civilizador: precisamente como algo continuo, inconcluso. Para el desarrollo de esta investigación utilizamos metodologías y recursos técnicos como entrevistas a estudiantes y profesores, así como análisis de documentos, con el fin de evidenciar prácticas inclusivas que se producen en la relación entre profesores y estudiantes. Los resultados indican que esta coyuntura de elementos que pudimos categorizar contribuyen a que la Educación Especial en la Educación Superior, en una perspectiva internacional, con México y Brasil, la UdeG y la UFES, amplíen sus perspectivas de inclusión, para que estos estudiantes tengan garantizados sus derechos. Aunque nos falte mucho, seguimos en el proceso civilizatorio llevado por lo inacabado que nos hace humanos.

Palabras clave: Educación Especial. Educación Superior. Aprendizaje. Enseñanza. Estudio Comparado Internacional.

ABSTRACT

This works intends to establishes comparatives studies between two public universities from two countries: The University of Guadalajara (UdeG), in Mexico, and the Federal University of Espírito Santo (UFES), in Brazil, in order to analyze the processes of learning and teaching of special education students of in Higher Education. That way, we investigate how and why humanistic, didactic-pedagogical and administrative investments influence the learning process of students who are the special education students in Higher Education. About humanistic investment we refer to any inclination towards actions that produce tolerance and sympathy, in the search for the continuity of the civilizing process. Regarding to the didactic-pedagogical investments, we deal with those that are based on humanistic investments to think about inclusive teaching practices. However, through of a society based on the contemporary industrial context, these issues need to be surrounded, too, by an investment that makes the democratic management of the education space, therefore the importance of administrative investment, in order to organize the applicability of legislation and public politics in the practical context of schooling. For the development of this research, we are supporting the theories of professor Paulo Freire (2018; 2020) and sociologist Norbert Elias (1993; 2011). The first, given its scope in the context of thinking about Education as an act of resistance in the face of social injustice, from its incursions, not only in Brazil, but in Latin America, the United States, Europe and Africa. Places that provided us with countless socio-philosophical actions and reflections on our (in)conclusion as individuals, while the second for his analyzes of the ways in which we have developed our Civilizing Process: exactly as something continuous, unfinished. We use methodologies and technical resources such as interviews with students and professors, as well as document analysis to the development of this research, in order to highlight inclusive practices produced in the relationship between professors and students. The results indicate that this conjuncture of elements that we were able to categorize contribute to Special Education in Higher Education, in an international perspective, with Mexico and Brazil, UdeG and UFES, expanding their perspectives of inclusion, so that these students have their rights guaranteed. Although we still lack a lot, we continue in the civilizing process carried by the unfinished that makes us human.

Keywords: Special Education. College education. Learning. Teaching. International Comparative Study.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação Superior no México e no Brasil 34

Quadro 1 – Categorias de Análise das Entrevistas 69

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BPC na Escola – Programa de Benefício de Prestação Continuada na Escola

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DAE – Departamento de Assistência Estudantil

DV – Deficiência Visual

EaD – Educação a Distância

EARTE – Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial

Fies – Financiamento Estudantil

Fineduca – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

ICMS-QPE – Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e Serviços/Quota Parte do Estado

IES – Instituições de Educação Superior

Ines – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MDE – Manutenção do Desenvolvimento do Ensino

Mercosul – Mercado Comum do Sul

NAUFES – Núcleo de Acessibilidade

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

Reuni – Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

TILs – Tradutores Intérpretes de LIBRAS

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UdeG – Universidad de Guadalajara

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Unesp – Universidade Estadual Paulista

UV – Universidad Veracruzana

SUMÁRIO

ANÚNCIOS PARA PENSAR O APRENDIZADO 19

1 APORTES TEÓRICOS E A CURIOSIDADE DO SER ENSINANTE..... 28

1.1 REVISÃO DE LITERATURA: A PESQUISA COM O TU, O ELE, O ELA, O NÓS, E O ELES 37

2 INÉDITOS VIÁVEIS: ANÁLISE DOCUMENTAL, ENTREVISTAS E ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL..... 44

2.1 Aportes sociofilosóficos para uma análise documental..... 47

2.2 Diálogo e dialogia..... 52

2.3 A pesquisa sem valises de mão com planos salvadores..... 61

2.4 Caminho metodológico 64

3 APRENDER E ENSINAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE “PROFISSIONAL-BURGUESA-URBANO-INDUSTRIAL” 71

4 REDUÇÃO DE INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO 81

5 URGÊNCIAS PARA UMA APRENDIZAGEM 88

5.1 Educações como direito à aprendizagem: não se aprende de barriga vazia..... 93

5.2 Circularidade da aprendizagem e sua produção entre as gerações..... 98

5.3 Há tempo para tudo 106

6 SENTIR EL GUSTO DE LAS PALABRAS: O QUE TEM A NOS DIZER OS ENTREVISTADOS? 114

6.1 Relações de interdependência nos processos de aprender e ensinar com estudantes público-alvo da Educação especial na Educação Superior 135

6.2 Palavras quase finais: estudo comparado internacional e a aprendizagem 138

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 140

REFERÊNCIAS 148

APÊNDICE A – PERGUNTAS A SEREM FEITAS PARA ESTUDANTES..... 165

APÊNDICE B – PERGUNTAS A SEREM FEITAS PARA DOCENTES 166

ANÚNCIOS PARA PENSAR O APRENDIZADO

Na perspectiva de contribuir com as pesquisas em Educação, o presente trabalho almeja tecer uma análise sobre a aprendizagem e o ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial[1], regularmente matriculadas/os na Educação Superior, em contexto de dois países latino-americanos, México (Universidad de Guadalajara/UdeG) e Brasil (Universidade Federal do Espírito Santo/UFES).

A proposta emerge após a nossa pesquisa de mestrado, quando realizamos um estudo comparado entre a Universidad Veracruzana (UV-MEX) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-BRA) objetivando analisar as políticas públicas e legislações voltadas para a educação de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, entre o final do século XX e início do século XXI, por meio de um estudo histórico-documental (CONCEIÇÃO, 2017).

A pesquisa, corroborando argumentos como os de Franco (2012), pontuou que, apesar dos avanços nas legislações, ainda existem comportamentos homogeneizantes que segregam estudantes público-alvo da Educação Especial e consideram apenas o aspecto biológico como parâmetro de apropriação do conhecimento, determinando "os aptos e os não aptos" a ocuparem espaço na educação comum. Entendemos que essas questões fazem parte de um processo de longa duração histórica, pautado em comportamento social, conforme aponta Elias (2006).

As investigações desenvolvidas no campo da Educação Especial são constituídas e constitutivas de um processo de curta, média e longa duração histórica. Os esforços investigativos desse campo de estudo têm buscado questionar e se afastar de estigmas, como o castigo divino, da caridade das instituições beneficentes, das análises biologizantes sobre a trajetória dos indivíduos, e ocupado lugar próprio na História da Educação em seus modos de fazer, de pensar e de ser.

É nessa figuração que, quando estudantes público-alvo da Educação Especial acessam à Educação Superior, ocupando um lugar historicamente negado, movimentam a balança de poder na relação "estabelecidos e *outsiders*" (ELIAS; SCOTSON, 2000) no cotidiano das Instituições de Ensino Superior. Inquietações como essas explicitam o quanto as pesquisas sobre Educação Especial proporcionam um frutífero campo das incertezas, e permitem dizer

[1] Por estudantes público-alvo da Educação Especial entendemos aqueles estudantes com deficiência física e/ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 1996, 2008; MÉXICO, 1993).

que o reconhecimento da humanidade do outro é também o reconhecimento da própria condição humana e da sua/nossa História.

Por se tratar de um processo recente para a Educação Superior enquanto política institucionalizada pelo Estado (CONCEIÇÃO, 2017), temos construído este percurso investigativo sobre a Educação Especial nesse nível de ensino apostando no trabalho com as entrevistas focais como instrumentos no México e no Brasil, tomando o estudo comparado como um dos métodos que permite a produção e a análise de informações sobre a Educação Especial em contextos de dois países latino-americanos.

Debater sobre Educação Especial, bem como os usos das reflexões de Norbert Elias na Educação, tem sido um movimento com o qual nos inclinamos enquanto grupo de pesquisa (SARAT; CÉLIO SOBRINHO, 2017; ZIVIANI; MORAES, 2015), no intuito de ampliar vínculos e promover trabalhos que considerem as pessoas e suas singularidades, e que suas expectativas de aprendizagem não sejam reduzidas em decorrência das suas particularidades.

Neste sentido, o grupo de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais", da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-BRA), cadastrado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em parceria com o setor de "Formación Docente", do "Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas", do "Departamento de Políticas Públicas", da Universidad de Guadalajara (UdeG-MEX), tem trabalhado para contribuir com estudos comparados sobre Educação Especial em contextos latino-americanos entre o Brasil e o México.

Sendo assim, esta pesquisa se configura como parte dessa parceria, em que as relações estabelecidas entre a UdeG e a UFES têm nos proporcionado aprender sobre esse importante capítulo da nossa história, enquanto sociedade e, no nosso caso, componentes da Educação Superior. Acompanham-nos neste debate as análises do professor[2] Paulo Freire, dada a sua envergadura no âmbito de pensar a Educação enquanto ato político, que, a nosso ver, configura-se um ato de inclusão, a partir das suas incursões, não apenas no Brasil, mas na América Latina, Estados Unidos, Europa, África e Ásia. Locais de onde nos forneceu inúmeras ações e reflexões sociofilosóficas sobre nossa (in)conclusão enquanto indivíduos. Além dos apontamentos freirianos, propomo-nos a dialogar com o sociólogo Norbert Elias, por suas análises aos modos como temos desenvolvido nosso Processo Civilizador: exatamente como algo contínuo, inacabado.

[2] Optamos por usar o termo "professor" como sinônimo para qualquer ato que configure o sujeito que leciona, por acreditar que "ser professor tornou-se uma realidade para mim, depois que comecei a lecionar; tornou-se uma vocação depois que comecei a fazê-lo" (FREIRE, 1986, p. 39).

Alinhar as hipóteses sobre aprender com os indivíduos, para então saber como ensinar, em meio às reflexões de Freire referentes à Educação e de Elias sobre a sociedade ocidental, nos permite afirmar que a aprendizagem e o ensino voltados para a Educação Especial na Educação Superior dependem de questões que são permeadas pelas relações entre discente e docentes, numa constante ligação dialógica, e que o modo como historicamente estas/es estudantes aprenderam é de fundamental urgência que a Educação Superior se aproprie.

Esses apontamentos têm em vista que a aprendizagem e ensino são plurais, ainda que a deficiência seja similar, ou mesmo que o sujeito sequer apresente qualquer quadro que o insira como estudante público-alvo da Educação Especial, pois cada indivíduo aprende em um tempo e em uma linguagem distinta (GIL, 2020).

No entanto, na sociedade "profissional-burguesa-urbano-industrial"[3] (ELIAS, 2001a, p. 65), se estes indivíduos não possuem acesso a outras ferramentas para além da simpatia permeada pela histórica caridade, os efeitos educativos correm o risco de se perderem. Além do mais, a nossa civilização tem se constituído pela interdependência com a qual a sociedade dos indivíduos estabelece na construção da própria humanidade. Levamos ainda em consideração que a deficiência, mesmo com característica similar e por possuir a sua condição biológica, não encerra as condições de aprendizagem.

Pelo contrário, defendemos que, partindo da concepção de que a relação humana é um dado produzido socialmente, marcado por ações de longa duração histórica, as formas de aprendizagem e ensino dependem do aprimoramento constante e inacabado dos modos como nos relacionamos.

Então, deficiência também é um ato produzido socialmente, na medida em que consideramos a construção de símbolos que excluem para além da condição biológica, mas como aqueles que representam um "fundo de conhecimento" que permitem "às gerações posteriores basearem-se no conhecimento das gerações anteriores e submetê-lo a revisões e alargamentos" (ELIAS, 1994b, p. 96). Logo, se ao longo do tempo produzimos formas de excluir, temos sempre a oportunidade de produzir formas inclusivas, invariável se o indivíduo é ou não um estudante público-alvo da Educação Especial, principalmente em espaços onde profissionalmente pensar é uma constância.

A aposta da presente tese é argumentar que os processos de aprendizagem e ensino, na universidade, podem ser ancorados nas experiências de aprendizagem dos indivíduos para potencializar o ensino. Além disso, também apostamos na hipótese de ser necessário que as

[3] Por estes princípios Elias nos fala a respeito de um modelo de sociedade que se configurou após a Revolução Industrial, pautada em modelos burgueses que determinam os comportamentos sociais.

instituições de nível superior promovam investimentos humanitários, didático-pedagógicos e administrativos, na expectativa de contribuir com os processos de aprendizagem e ensino na universidade, de modo a garantir a ampliação das participações desses indivíduos em sociedade.

De um lado, afirmamos que, para efetuar processos de uma Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Educação Superior, faz-se necessário que tenhamos investimentos humanistas e didático-pedagógicos, e do outro, neste modelo de sociedade em que nos encontramos, é inviável que tais procedimentos tenham maiores chances de sucesso sem o integral atrelamento aos fatores de investimentos administrativos.

Apesar de não termos a intenção de tratar sobre investimentos financeiros, observamos que foi necessário estabelecer um breve diálogo com os dados a esse respeito, tendo em vista os agravos que instituições públicas vêm passando, no que se refere aos investimentos econômicos em Educação para a sua continuidade. Apostamos em um debate que se pauta em afirmar que sem esses elementos a Educação continuará sendo tratada como mera promessa de transformação social.

Nossas indagações sobre como aprendem os estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior surgem a partir das reflexões que temos feito com Elias (2011), quando este tece fala a respeito das mudanças da sociedade. Ou seja, tomamos a sua perspectiva de longa duração histórica para analisar o comportamento social, seus hábitos e costumes, e fazemos uma apropriação dessa ideia, debatendo com a Educação Especial, quando tratamos de questões como a deficiência, ainda que historicamente seja entendida como limitante para o trabalho didático-pedagógico. Os estudos na área têm demonstrado o contrário, conforme perceberemos adiante, tanto em nossa revisão de literatura, quanto nos dados que produzimos.

Dessa forma, concordamos com o referido autor sobre a ideia de “desenvolvimento”, e, no nosso caso, o desenvolvimento intelectual de estudantes público-alvo da Educação Especial, quando este afirma a capacidade de mudança no comportamento humano, de modo que partimos em nossa tese da perspectiva de que todo e qualquer indivíduo apresenta características distintas, tendo ou não deficiência. E, por esse ângulo, as necessidades de aprendizagem também se diferem. Assim:

> [...] como e por que, no curso de transformações gerais da sociedade, que ocorrem em longos períodos de tempo e em determinada direção – e para as quais foi adotado o termo “desenvolvimento” –, a afetividade do comportamento e experiência humanos, o controle de emoções individuais por limitações externas e internas, e,

> neste sentido, a estrutura de todas as formas de expressão, são alterados em uma direção particular? (ELIAS, 2011, p. 207).

Conhecer o público com qual as/os docentes e instituições se destinam a trabalhar implica ampliar a condição de que ambos os lados se entendam e produzam conhecimento, ao invés de produzir métodos de ensino que provoquem, por exemplo, evasão decorrente da falta de entendimento muitas vezes entre pares (ZILIOTTO *et al.*, 2018), ou, diante dos modelos de exclusão, contestar se estes estudantes estão evadindo, ou impedidos de entrar e permanecer (FREIRE, 2019), bem como ter a dimensão de que as alterações nos comportamentos sociais fazem parte do próprio Processo Civilizador, num sentido contínuo e sob a ampliação da simpatia (ELIAS, 2011).

Por esses princípios, podemos, ainda, superar a ideia de deficiência como falta, e pensar na condição do que caracteriza o indivíduo, de modo que seja priorizado o atendimento especializado. Pontuamos essa questão em decorrência de um debate que entenda também a deficiência como uma produção social, haja vista a sociedade padronizada por modelos urbano-industriais na contemporaneidade, cujos símbolos – materiais e imateriais – estão produzidos para o uso e interpretação de pessoas que não se insiram como estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, conforme aponta Vásquez (2014, p. 52):

> La expresión "persona con discapacidad" es el término aceptado tanto por los organismos internacionales como por las organizaciones civiles para designar con respecto a precisión a quienes por una particularidad biológico-conductual, se ven obligadas a superar obstáculos impuestos y desventajas creadas por la sociedad para ejercer sus derechos, llevar una vida digna, y lograr su plena inclusión al desarrollo[4].

Por esse ângulo, analisando a construção de uma sociedade, entendemos, então, que a deficiência, e em específico o público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, quando não encontra espaços e currículos condizentes com as suas condições e características, nos faz chegar à compreensão de que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é uma questão social, cujas limitantes historicamente produzidas e baseadas nas questões biológicas que precisam ser superadas não têm mais espaço em pleno século XXI.

Essas questões ficam tangíveis para nós ao passo que dialogamos sobre a cobrança de que o indivíduo, e apenas ele, cumpra uma série de ações com as quais dependemos da conjuntura social permeada pelas concepções de Estado que temos constituído, situadas na

[4] A expressão "pessoa com deficiência" é o termo aceito tanto por organismos internacionais como por organizações civis para designar com respeito à precisão àqueles que, por uma particularidade biológico-comportamental, são obrigados a superar obstáculos impostos e desvantagens criadas pela sociedade para exercer seus direitos, levar uma vida digna e alcançar sua plena inclusão no desenvolvimento (Tradução nossa).

profissionalização urbana e burguesa de uma sociedade industrial. Sendo, então, necessário que observemos essas questões por intermédio de uma sociedade que constituiu símbolos – materiais e físicos – com os quais a pluralidade humana cobra alteração.

Acreditamos que esses recursos teórico-metodológicos nos ajudarão a pensar a aprendizagem enquanto condição de um movimento irrefutável para o processo de ensino. Ou seja, falamos da necessidade de aprender com o indivíduo e com o coletivo em que está inserido, de modo que o ato de aprender em conjunto, alinhando ao conhecimento historicamente produzido (SAVIANI, 2013), com as formas como os indivíduos aprendem, leva em consideração o tempo e o espaço de aprendizagem. Assim, de acordo com Freire (1978, p. 16):

> Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender.

Optamos por este caminho por defendermos que existem, na transição do século XX para o XXI, mais precisamente no decorrer da década de 1990 até o presente momento, fenômenos sociais que romperam com a homogeneidade da sala de aula, tendo em vista as legislações e as políticas públicas produzidas neste período, que asseguram a entrada, a permanência e o aprendizado de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, conforme pontuamos em nossa dissertação de mestrado (CONCEIÇÃO, 2017).

Desse modo, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva não é um fato isolado dentre estes fenômenos, e provoca tensões e rupturas nos modos como o México e o Brasil lidam com esse capítulo das suas histórias. Tais mudanças nas relações sociais promovem alterações na balança de poder em distintas dimensões do relacionamento humano.

Investimos teoricamente, neste estudo, em analisar as possibilidades acerca dos distintos "gradientes" (ELIAS, 1993) de dois Processos Sociais (mexicano e brasileiro), continuamente inacabados (FREIRE, 2018) e em contexto latino-americano na transição dos séculos XX e XXI.

Defendemos que, ao olharmos para a própria história, fazemos uso de uma memória que é interdependente, construída individual e coletivamente nas relações cotidianas, possibilitando uma estreita relação entre as histórias de indivíduos e da sociedade, possivelmente rompendo com preconcepções acerca de um tempo passado descolado de um tempo presente e/ou futuro, e desses como isolados.

Partindo desses princípios, este estudo pretende contribuir para que escrevamos sobre uma memória produzida por meio dos vestígios narrados e escritos que buscamos encontrar no cotidiano das universidades pesquisadas.

Como parte dessa complexidade, temos, assim, estudantes público-alvo da Educação Especial acessando à Educação Superior, cujas problemáticas concretas de aprendizagem precisam ser asseguradas, de modo que entendemos como problema da presente tese indagar: **como e por que os investimentos humanistas, didático-pedagógicos e administrativos influenciam na aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior?**

Por investimento humanista nos referimos a toda inclinação para ações que produzam tolerância e simpatia, na busca da continuidade do Processo Civilizador. Quanto aos investimentos didático-pedagógicos, tratamos daqueles que tomam por base os investimentos humanistas para pensar práticas inclusivas de lecionar. Todavia, diante de uma sociedade com bases no contexto industrial contemporâneo, essas questões precisam estar permeadas, também, por um investimento que faça a gestão democrática do espaço de educação, daí a importância do investimento administrativo, de modo a organizar a aplicabilidade das legislações e políticas públicas no contexto prático da escolarização.

Para tanto, temos como objetivo geral analisar como e por que a humanização, os trabalhos didático-pedagógicos, os comportamentos sociais e as ações administrativas influenciam os processos de aprendizagem dessas/es estudantes na Educação Superior, em contexto de dois países latino-americanos, México (Universidad de Guadalajara/UdeG) e Brasil (Universidade Federal do Espírito Santo/UFES).

Desse modo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos que nos permitiram desenvolver a presente tese:

- Compreender se, e como, a relação entre investimentos materiais e imateriais, diluídos em investimentos humanistas, didático-pedagógicos e administrativos, influencia na aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior;
- Analisar, por meio dos documentos orais e escritos, distintos processos de aprender e ensinar com estudantes jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial na Educação Superior;
- Estabelecer estudo comparado internacional sobre os processos de aprender e ensinar na Educação Superior na UdeG e na UFES, com a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Diante do exposto, apresentamos então a organização do texto, de modo que, logo em "Aportes teóricos e a curiosidade epistemológica do ser ensinante", trazemos as bases teóricas que sustentam os debates da presente tese, que são Norbert Elias e Paulo Freire, por terem contribuições com a pesquisa desde momentos como a revisão de literatura, produção de dados, e análises das questões localizadas ao longo da investigação, a qual nos mostra que a escrita de um acadêmico nunca é de todo modo solitária. Ela – a escrita – requer, sempre, que nos rendamos àquelas/es pensadoras/es que nos antecedem.

No capítulo 2, em "Inéditos viáveis: análise documental, entrevistas e estudo comparado internacional", exercemos reflexões junto aos aportes sociofilosóficos para analisar os documentos que trabalhamos, tanto os materiais, quanto os orais, em que interpretamos o diálogo entre as fontes e o pesquisador como producentes de formas outras de pensar a aprendizagem e o ensino.

Enquanto no capítulo 3, intitulado como "Aprender e ensinar na educação superior no contexto da sociedade profissional-burguesa-urbano-industrial", analisamos, comparativa e não hierarquicamente, possibilidades constitutivas institucionais da Universidad de Guadalajara (UdeG) e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e como o método comparativo pode contribuir para uma aprendizagem em comum de distintas formas de fazer Educação.

Ao mesmo tempo, por entendermos que nessa mesma sociedade profissional-burguesa-urbano-industrial o fazer Educação depende de recursos financeiros, no capítulo que chamamos de "Redução de investimentos em educação", analisamos como o impacto dos cortes nos recursos destinados à educação pública prejudica de forma irreversível o aprendizado desde a Educação Básica, impedindo o ingresso, a permanência e a conclusão da formação de nível superior por parte de estudantes público-alvo da Educação Especial.

No entanto, se por uma parte a redução desses investimentos financeiros representa um ato político desta tese em fazer a denúncia (FREIRE, 1978), por outra, no capítulo 5, chamado de "Urgências para uma aprendizagem", em paralelo à literatura e aos teóricos que sustentam esta tese sobre direitos sociais que asseguram a aprendizagem, como o direito a uma alimentação digna, dentre outros direitos, discutimos a importância de que compreendamos os tempos de aprendizagem de formas distintas, permitidos de que ocorram mediante questões como o encontro entre gerações.

Todavia, o capítulo 6, cujo título chamamos de "*Sentir el gusto de las palabras*: o que tem a nos dizer os entrevistados?", é a parte fundamental desta tese, tendo em vista que se tratou do momento em que nos colocamos na condição imediata de aprendentes, e

percebemos nas entrevistas nas duas universidades, junto a docentes e, principalmente, com estudantes público-alvo da Educação Especial, a diversidade de possibilidades de aprender e ensinar. Dispondo exatamente as palavras neste sentido: desejávamos/desejamos, primeiro, aprender, para então saber o que ensinar. Tal movimento foi possível mediante o diálogo e, no nosso caso, tomando por base distintas culturas e formas de fazer a Educação.

Por fim, e não menos importante, nas "Considerações finais", tecemos algumas ponderações do inacabado, do inconcluso, daquilo que está em processo: o saber. Reside, também, neste ponto, parte da nossa tese, que se fundamenta na importância e na urgência em romper com padrões hierarquizantes de ensino e de aprendizagem que produzem a exclusão.

Diante desta apresentação, cumpre destacar que desde a avaliação de qualificação da pesquisa temos trabalhado com duas perspectivas textuais, sendo uma em formato comum, e outra com letras ampliadas, respeitando a condição de Baixa Visão (BV) do professor Douglas Ferrari, um dos avaliadores da presente tese. Considerando que este trecho foi escrito após sugestão dele. Na oportunidade, registramos também, por indicação do referido professor, que tomamos o cuidado de fazer a defesa pública em slides de forma escrita, mas defender em espanhol, contribuindo com a compreensão das professoras estrangeiras.

Produzem mais do que a exclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Produzem a necrofilia da vida, dos modos de ser e estar no mundo com a diferença. Diferença esta que nada mais é do que um dos princípios da condição humana.

1 APORTES TEÓRICOS[5] E A CURIOSIDADE DO SER ENSINANTE[6]

Na condição de sociedade, somos parte de um complexo encadeamento de distintos povos, que contribuem para a nossa formação e que se cruzam diretamente. Apostamos em bases teóricas que se direcionam ao debate que nos propomos para a reflexão sobre o Processo Civilizador[7] – "sempre no sentido da ação, isto é, do 'civilizar', e não de uma situação acabada" (ELIAS, 1993, p. 85) –, em que nos encontramos.

Assim, também adotamos debates teóricos que se baseiam nos pensamentos de Paulo Freire (2018) ao tratar da Pedagogia do Oprimido[8], por apostarmos nos modos como o público com o qual nos dedicamos a trabalhar neste contexto tem a nos ensinar, numa relação dialógica de aprendizagem e ensino.

E neste primeiro momento, para tratar do "meu mundo", acreditamos ser necessária uma proposição voltada para uma experiência dialógica fundante para a formação da "curiosidade epistemológica" (FREIRE, 2001, p. 81). Logo, "quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraiar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal" (FREIRE, 2001, p. 25).

Essas reflexões nos ajudam, pois, ao passo em que me torno íntimo do meu mundo, em que melhor o percebo e o configuro em algo passível de autoleitura, os meus temores tendem a diminuir.

Referimo-nos, então, ao alinhamento entre as teorias de Elias (2011) e Freire (2018), em decorrência das reflexões que ambos fazem sobre processos contínuos, inacabados, com princípios à libertação da opressão.

---

[5] Parte dos debates deste capítulo foram apresentados no XVIII Simpósio Internacional Processos Civilizadores (SIPCs), ocorrido entre os dias 17 e 20 de novembro de 2020, organizado pela Universidade Nacional da Colômbia (UNAL) e pelo Departamento de Cultura Cidadã da Secretaria de Cultura, Recreação e Esporte de Bogotá, Colômbia.

[6] Paulo Freire (1996) afirma que é necessário ter curiosidade para o exercício docente, de modo que não apenas reproduza, mas, junto aos/às estudantes, produzam conhecimentos. E, por vezes, trata este como "ensinante", para configurar fluidez ao processo de ensinar, enquanto condição contínua de quem também aprende a todo instante.

[7] De acordo com Norbert Elias (2011, p. 47), o Processo Civilizador vem a ser "[...] esquemas através dos quais a vida emocional do indivíduo é moldada sob pressão da tradição institucionalizada e da situação vigente. O típico no comportamento descrito por Eckerman é uma forma específica da 'economia dos afetos', que consiste na clara admissão de inclinações individuais que Goethe considera insociáveis e contrárias à formação de afetos necessária para que haja 'sociedade'".

[8] Paulo Freire (2018, p. 43) nos diz que a Pedagogia do Oprimido é "[...] aquela que tem que ser forjada 'com' ele e não 'para' ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário para a luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará".

De um lado, Elias (2011) ajuda a pensar a sociedade ocidental, sua formação e características; do outro, o professor Freire (2018) possui trabalhos práticos e teóricos na América Latina, bem como no continente africano e em outros pontos do mundo, sobre aprendizagem de indivíduos segregados da sociedade que constituem a diversidade, proporcionando uma ampla rede humana de trocas de saberes.

Formamos essa rede de maneira individual, dialogando com várias concepções, na conjuntura atual e pensando a universidade como um espaço de formação profissional para a integração, mediante um tipo de sociedade pautada nas concepções urbana e industrial, ainda que saibamos que o meio urbano não é o único, ele tem se configurado como predominante. Sendo assim, enquanto indivíduos existimos em figurações que concebem aquilo que chamamos de "Sociedade". Pois, o ponto de partida de uma investigação científica vem a ser, de acordo com Elias e Scotson (2000, p. 184), o de:

> [...] uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que expliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existam independentemente delas.

Quando abordamos nosso campo de pesquisa por essas dimensões teóricas, falamos de uma condição de "humildade que, de modo algum, significa falta de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros" (FREIRE, 2019, p. 121).

Adotar essas perspectivas teóricas para uma investigação sobre a Educação Especial na Educação Superior, cuja proposta de abordagem para a produção de dados está em estabelecer um diálogo com estudantes que configuram esse público, e como aprendem, tende a contribuir para que possamos "[...] pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando [...]", ao mesmo tempo "[...] trabalhando com alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia" (FREIRE, 2019, p. 125).

Diante de tais questões, acabamos por indagar um modelo de Educação Superior pautado nos parâmetros inteligíveis de um mundo sustentado no modelo profissional-burguês-urbano-industrial, o qual demonstra que, no nosso modelo de Processo Civilizador, produzimos modos de nos comunicarmos mediante "comportamento por um código

singularizador [...]", de forma a refletir sobre como "estabelecidos e *outsiders*[9]" fazem parte de um mesmo contexto, porém de negação de direitos históricos uns frente aos outros, quando pensamos nos modelos de corpos de indivíduos que são pré-estabelecidos pelos processos seletivos das universidades (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 169).

Propomos uma investigação que se dispõe a estudar processos de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial, historicamente negados aos espaços de saberes teóricos, e que, após longa trajetória na Educação Básica, têm chegado também à pós-graduação *strictu sensu*.

Um movimento que exige a tolerância, e que não implica, por exemplo, "facilitar" avaliações para se dizer inclusivo. Pelo contrário, essa "facilitação" diz mais sobre a negação institucional da apropriação do conhecimento trabalhado em sala de aula, do que sobre o respeito e a tolerância para com as particularidades de aprendizagem. Quando tratamos da tolerância, dizemos sobre o que "[...] nos ensina a conviver com o diferente" (FREIRE, 2019, p. 126), de forma que, ainda, segundo Freire (2019, p. 127, grifos do autor),

> [...] um primeiro momento, falar de tolerância é quase como se estivéssemos falando em favor. É como se ser tolerante fosse uma forma cortês, delicada, de aceitar, de tolerar a presença não muito desejada do meu contrário. Uma maneira civilizada de consentir numa convivência que de fato me repugna. Isso é hipocrisia, não tolerância. Hipocrisia é defeito, é desvalor. Tolerância é virtude. Por isso mesmo, se a vivo, devo vive-la como algo que assumo. Como algo que me faz coerente: primeiro, como ser histórico, inconcluso que estou sendo; segundo, com minha opção político-democrática. Não vejo como possamos ser democráticos sem experimentar, como princípio fundamental, a tolerância, a convivência com o diferente.

Então, conforme ampliamos o nosso universo de contato com distintos indivíduos e a nossa forma de lidar com estes, contribuímos para o caráter evolutivo da própria espécie humana em relações de tolerância. Logo, temos na Educação um espaço fundamental de

[9] Para contribuir com quem nos lê, lançamos mão de um trecho do livro "Os estabelecidos e *outsiders*", em que Norbert Elias e John Scotson, ao estudarem figurações de uma pequena comunidade que chamam de Winston Parva, definem os termos assim: "A descrição de uma comunidade da periferia urbana apresentada neste livro mostra uma clara divisão, em seu interior, entre um grupo estabelecido desde longa data e um grupo mais novo de residentes, cujos moradores eram tratados pelo primeiro como *outsiders*. O grupo estabelecido cerrava fileiras contra eles e os estigmatizava, de maneira geral, como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior – o carisma grupal distintivo – que o grupo dominante atribuía a si mesmo [...]. Assim, nessa pequena comunidade, deparava-se ser o que parece uma constante universal em qualquer figuração de estabelecidos-*outsiders*: o grupo estabelecido atribuía a seus membros características humanas superiores; excluía todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros; e o tabu em torno desses contatos era mantido através de meios de controle social como a fofoca elogiosa (*praise gossip*), no caso dos que observavam, e a ameaça de fofocas depreciativas (*blame gossip*) contra os suspeitos de transgressão" (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 19-20).

pesquisa e da construção desse universo, em que a tolerância possa mediar as relações de aprendizagem e de ensino, uma vez que a: "[...] do-discência – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. Não há ensino sem pesquisa[10] [...]. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago" (FREIRE, 1996, p. 28-29).

Esse movimento acaba por alterar a ordem vigente, em que ocorre o rompimento com a relação de opressão/*outsider* do caráter docente sobre o discente. Podem surgir instâncias de aprendizagem entre ambos, haja vista a formação de processos com os quais a aprendizagem seja possível para rompimento com o caráter de pré-julgamento sobre a incapacidade de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Refletir sobre esse caráter pesquisador da atividade docente implica compreender também sobre a viabilidade de separação com um saber pronto e acabado, que aborda uma relação em que ensinar-aprender seja um ato de "depósito" (FREIRE, 2018), cuja "margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (FREIRE, 2018, p. 81), característica, inclusive, de uma sociedade profissional-burguesa-urbano-industrial, pautada na lógica da concorrência.

Ao produzirmos nossa humanidade, devemos lembrar que esse é um ato que caracteriza a formação da civilização com vistas a mais do que "depósitos". Falamos, então, do conviver com o outro e do quanto esse movimento pode contribuir com o nosso distanciamento da "descivilização" (ELIAS, 2006, p. 25), cujo sentido está na aproximação da "simpatia" (ELIAS, 2006, p. 25).

Assim, quando nos movermos numa direção cuja "simpatia" seja entendida como uma das condições fundamentais para a existência humana, exercitamos um caráter de compreensão de que somos componentes do mesmo ato, o de educar, em que o processo e a experiência se apresentam como condições indispensáveis rumo à humanização.

A Educação e a simpatia pelo coletivo são apresentadas como revolucionárias em nosso Processo Civilizador, quando alterações ocorrem mediante uma "economia dos afetos", que consiste na objetiva admissão das inclinações individuais, indissociáveis à formação de afetos necessária para que haja "sociedade" (ELIAS, 2011, p. 47).

[10] Nota do próprio autor: "[...] fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador num professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador" (FREIRE, 1996, p. 29).

A Educação em sua qualidade de estabelecimento de vínculos tem a possibilidade de contribuir para com as figurações que formamos, intermediadas pela construção de ininterrupta produção conjunta de saberes num constante movimento de individualização e socialização, e não meramente como um lugar onde nos reunimos com estudantes para promover depósitos de conhecimento. Ou aquilo que julgamos como conhecimento, que por vezes é apenas reproduzido, sem criticidade e sem ser analisado frente às dinâmicas sociais de tempo e espaço.

Esse caráter trata da confirmação de que as produções científicas e tecnológicas, seja nas ciências humanas, médicas, matemáticas ou naturais, ao longo de milênios, chegaram a um ponto em que indivíduos, antes segregados em sua condição de oprimidos/*outsiders*, ocupam um espaço historicamente negado, e de confronto frente a uma ordem determinista que já foi inclusive princípio científico.

E essa é outra atribuição que demonstra a complexidade que fundamenta a existência humana, e que tomamos por esses milênios de figurações em interação e transformação para chegarmos, por exemplo, à reflexão dessas/es estudantes como um público de direito assegurado. Ou seja, dependemos da nossa relação, enquanto humanidade, de fazer História e de como o "tempo"[11] é necessário para que possamos analisar as gerações passadas e compreender quem somos, nessa estreita relação que não finda vínculos, pelo contrário, demonstra que somos a inconclusão do que não cessa.

Tais análises nos permitem formular sínteses com as quais compreendemos a nossa relação com outrem, dado que nos possibilita "experimentar como simultaneidades aquilo que não se produz na simultaneidade" (ELIAS, 1998, p. 63), e o modo como interpretamos o simultâneo, como experimentamos o tempo e como a nossa experiência permite entender essa relação.

Assim, com o tempo, fomos construindo uma sociedade que consegue, em certos contextos, se perceber como plural, como aquela que somente se constitui nas condições precípuas de individualidades possíveis, mediante estratos de comparação, passíveis de identificar o que caracteriza o particular, quando se tem o que comparar.

[11] O conceito de tempo, no uso que fazemos, situa-se num alto nível de generalização e de síntese, que pressupõe um riquíssimo patrimônio social de saber no que concerne aos métodos de mensuração das sequências temporais e às regularidades que elas apresentam. É claro que os homens dos estágios anteriores não podiam possuir esse saber, não porque fossem menos "inteligentes" do que nós, mas porque esse saber exige, por natureza, muito tempo para se desenvolver (ELIAS, 1998, p. 35).

A nossa compreensão então da deficiência, quando disposta em um estudo comparado internacional, tem como um dos seus princípios não como algo que falta, mas como o que caracteriza o singular, contribuindo para a compreensão o atendimento voltado à particularidade, como uma síntese da historicidade humana, ao comparar entre si, e entre distintos tempos e espaços. Nesse sentido, a produção de uma tese explicita a continuidade da produção humana sobre si.

Ao contestarmos então "como e o que aprendem" esses estudantes, trabalhamos com um fenômeno que se inclina à ampliação do direito à escolarização, como também a escolarização como uma efervescência que requer investimentos materiais e imateriais em processos de libertação e distanciamento das características animalescas de um não refinamento das nossas ações, ou o que Elias (2011, p. 47) chamaria de "economia dos afetos", de forma que venha a consistir na nossa admissão de que as funções individuais são indissociáveis à produção de afetos, fundamental para a existência da sociedade.

Estudar essa relação de aprendizagem e situar a Educação Especial enquanto parte do Processo Civilizador no México e no Brasil, tomando por base os debates de Freire (1976, p. 11), torna explícito que:

> Estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar o certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. O exercício dessa postura curiosa termina por torná-la ágil, do que resulta um aproveitamento maior da curiosidade mesma.

Postura essa que assumimos em caráter comparativo, entre dois países latino-americanos, pilhados historicamente pela Europa, e onde foi produzida uma constante e conservadora elite colonial e "pós-colonial", com forte presença da escravização de povos africanos, além do genocídio de povos indígenas presentes ainda em governos como do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro.

Então, a nossa escrita se esforça em tentar romper com parâmetros colonialistas que nos obrigam a debater, ainda que brevemente, que o colonialismo vem a ser um modo de operação social que está além da conquista de territórios em tempos passados. Referimo-nos, assim, a um conceito sobre a ideia do "pós-colonial" como uma categoria da violência que reduz o estado de simpatia, dado que, de acordo com Hall (2003, p. 109):

> [...] o termo pós-colonial não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou global das grandes

> narrativas imperiais do passado, centrada na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do "aqui" e "lá", de um "então" e "agora", de um "em casa" e "no estrangeiro".

Diante desse quadro, um estudo comparado internacional, no contexto que propomos entre a ideia de simpatia e de humildade, permite que possamos construir sínteses de análises que nos aproximem de uma compreensão mais detida ao nosso próprio modo de fazer Educação Especial, que seja aquele voltado para o rompimento com ideias colonialistas que reduzem as expectativas de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Logo, mais do que um estudo comparado hierárquico, desenvolvemos um estudo que se constitui em uma relação de percepção sensível quanto ao que tem a dizer estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, no intuito de contribuir com a produção de modos de aprendizagem e ensino "não bancárias" (FREIRE, 2018).

Para tal, promovemos um esforço de primeiro tentar conhecer o máximo possível sobre as singularidades presentes nos distintos modos de aprendizagem, para só então executar reflexões sobre como proceder possíveis ações acerca dessas aprendizagens. Da mesma forma, quando nos detemos especificamente à relação oprimido e opressor, observamos que foram assumidas figurações específicas, levando em consideração os contextos de cada Estado.

Outro fator que contribui para a necessidade deste estudo encontra-se na expansão das vagas em universidades, principalmente públicas, no modelo de sociedade em que nos encontramos, e que tem apresentado uma concepção que não é a ideal para corrigir problemas históricos de segregação e discriminação, mas, ao mesmo tempo, tem contribuído para com a autonomia de muitos indivíduos, inclusive, aqueles que aqui tratamos, estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme podemos perceber na tabela a seguir:

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação Superior no México e no Brasil

Local	**Total em 2012**	**Total em 2020**	**Crescimento em %**
México	5.872	48.188	720%

	Total em 2011	**Total em 2020**	**Crescimento em %**
Brasil	23.250	55.829	140,12%

Fonte: Censo Escolar do Ensino Superior 2011-2022/Brasil e *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* 2012-2020/México (Elaboração do autor).

Apesar desse crescimento, tanto as universidades no México, quanto no Brasil, ainda possuem um longo caminho para cumprir a acessibilidade[12] dos espaços físicos, bem como das mudanças curriculares, pedagógicas e técnicas para a inclusão e permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial (ROCHA; LACERDA, 2016; HORA; PANTALEÃO, 2018).

Observamos, então, que a Universidade, como produto cultural da nossa sociedade, figura-se na condição de um espaço de disputa, onde determinados grupos a ocupavam – comum do modo de agir em uma sociedade profissional-urbano-burguesa-industrial pautada na concorrência e no individualismo –, e outros hoje têm se empenhado quanto à ampliação do direito de também estar neste lugar como apropriação de um conjunto de produtos culturais que a sociedade constituiu e que a ela pertence. Assim, tal como aborda Elias (2005, p. 47):

> [...] no decorrer de um conflito longo e muitas vezes exasperado, produtos culturais que à trindade tradicional do bom, do belo, e do verdadeiro, costumeiramente associados a um tom otimista, perderam a sua supremacia sem, no entanto, desaparecer.

Neste sentido, propomos escritas que sejam esperançosas ao se disporem em contribuir com a redução das desigualdades pautadas nos princípios do tradicional tipo de indivíduo até então selecionado para estar no espaço acadêmico, pois, ao provocar esse debate com estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, tratamos diretamente de uma historicidade de lutas de muitas/os para sobreviver a agravos severos, ao descaso do setor público de saúde, às dificuldades de frequentarem escolas não adequadas em suas estruturas físicas e ao preconceito que reluta para dispor estes estudantes na condição de oprimidos/*outsiders*.

---

[12] Para tal afirmativa, tomamos por base os debates feitos por Sassaki (2014, p. 4-6), que diz que para sermos uma sociedade inclusiva precisamos nos pautar em sete dimensões: "**Arquitetônica**: sem barreiras físicas construídas no interior e no entorno de [...] escolas em geral, de órgãos públicos e nos meios de transportes coletivos particulares ou públicos [...]; **Comunicacional**: sem barreiras na comunicação interpessoal, "adequação às sinalizações de locais (em atenção às pessoas cegas ou com baixa visão) e contratação de intérpretes da língua de sinais [...] junto às IEs, para dar suporte em sala de aula, bem como, em outros eventos educacionais, tanto para educadores, como para alunos surdos [acréscimo nosso]; **Programática**: Sem barreiras invisíveis existentes nos decretos, leis, regulamentos, normas, políticas públicas e outras peças escritas; **Metodológica**: Sem barreiras nos métodos, teorias e técnicas de estudo, de trabalho, etc., [...] Com novas metodologias na execução de serviços; instruções baseadas nas inteligências múltiplas; uso de todos os estilos de aprendizagem; novos conceitos de aprendizagem e de avaliação de conhecimentos e habilidades [...] **Instrumental**: Sem barreiras nos instrumentos, ferramentas e utensílios de estudo, de trabalho [...]; **Natural**: Sem barreiras nos espaços criados pela natureza e existentes em terras de propriedade pública ou particular; **Atitudinal**: Sem barreiras culturais (preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações nos comportamentos da sociedade para com as PcD), como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência na diversidade humana nos mais diversos locais de atividade humana."

Essas/es estudantes travaram batalhas, e não chegaram à Educação Superior por caridade, mas sim por conquistas que resultaram em legislações e políticas públicas, das quais, no entendimento de cidadania, que também é uma conquista histórica, temos todas/os o direito de ser contempladas/os. Logo, as nossas análises refletem acerca de conjunturas que, tal como aponta Freire (1992, p. 200):

> Partiram para o embate sem, contudo, jamais desprezar a educação e sua importância para o combate mesmo. Evitavam, tanto quanto possível, de um lado, cair na ilusão idealista, que empresta à educação a força que ela não tem; de outro, no objetivismo mecanicista que a ela nega qualquer valor antes da revolução.

Revolução esta que defendemos pela apelação daquela simpatia e humildade que temos abordado – ainda que sob uma conjuntura de disputas não necessariamente físicas –, dado que acreditamos que a ampliação de direitos sociais e civis de indivíduos diga mais sobre uma sociedade inteira, do que, especificamente, sobre aquelas/es a que tenham sido negados tais direitos. Dito de outra forma por Elias (2006, p. 31, grifo do autor), afirmamos que:

> Antigamente, o conceito de <u>humanidade</u> referia-se a uma imagem ideal distante, sempre pacífica e harmônica. Hoje, refere-se a uma realidade rica em conflitos e tensões. Na teoria e na prática, o processo social de uma humanidade que se integra ou se autodestrói com alguma velocidade constitui o enquadramento universal para a investigação de todos os processos sociais específicos. Só assim se abrirá caminho para a discussão de outros problemas relativos aos processos sociais.

Essa humanidade é algo que tentamos abordar com maior profundidade no item seguinte, em que, mediados pela reflexão proposta pela revisão de literatura, apresentamos um quadro geral acerca do problema que nos inclinamos a analisar, de forma que seja possível identificar questões que nos ajudaram a ir a campo proceder as entrevistas e as análises documentais dos relatórios de monitoria de estudantes público-alvo da Educação Especial, respeitando as particularidades.

Esse quadro teórico entre Elias e Freire tem sustentado nossas pesquisas sobre Educação Especial na Educação Superior, de modo que as reflexões que trazemos sobre as legislações e políticas públicas a esse respeito, convenientemente, apontam para um tipo de busca de literatura que responda, ou ao menos aponte indícios, sobre a efetivação da Educação como direito, não como mercadoria de uma sociedade burguesa que comercializa tudo e todos.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA: A PESQUISA COM O TU, O ELE, O ELA, O NÓS, E O ELES

A produção de uma pesquisa vai se formando mediante as aspirações/objetivos, bem como por meio dos dados que vamos produzindo, e deles depende todo o processo da investigação, haja vista a importância da construção de trabalhos que mantenham a rigorosidade de evitar respostas prontas.

Então, pensamos em trabalhar com "teorias sobre as estruturas emocionais do homem em geral", como o caso daquelas que estão vinculadas à aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, e, "com base no estudo de pessoas em uma sociedade específica que pode ser observada aqui e agora" (ELIAS, 2011, p. 207), para articular com as questões de cunho humanista que defendemos.

Assim, a revisão de literatura ocorreu, inicialmente, pelo Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *site* do Grupo de Trabalho em Educação Especial 15 (GT15) e no Grupo de Trabalho em Política de Educação Superior (GT 11) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em suas páginas on-line.

Cumpre um destaque antes de prosseguir no caminhar contínuo do texto e que não desejamos registrar como uma nota de rodapé, e se trata de não termos localizado nenhum trabalho no GT 11 da Anped, sobre Política de Educação Superior, que debatesse as questões da Educação Especial, seja em trabalhos completos, pôsteres ou aqueles encomendados – o que nos diz da originalidade do nosso trabalho e da sua necessidade de adentrar em espaços de debate em que a Educação Especial ainda não seja pauta.

Buscamos também em duas revistas que concentram uma variedade de publicações voltadas especificamente para a Educação Especial, a saber: "Revista de Educação Especial", vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, e a "Revista Brasileira de Educação Especial", vinculada à Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Procedemos com o levantamento da literatura nesses quatro locais de busca por meio dos descritores a seguir: "estudo comparado internacional. america latina. mexico. brasil. educação".

A primeira leitura desses trabalhos levou a uma série de indagações que foram provocando a necessidade de ampliar o quadro de busca, haja vista que localizamos apenas uma pesquisa que trata das práticas didático-pedagógicas em Educação Especial na Educação Superior partindo da análise **com** os estudantes (PANSANATO *et al.*, 2016). Os trabalhos

localizados até então eram **sobre** estes. E o que nos interessa é entender que, assim como tratam Streck *et al.* (2019, p. 53):

> O saber do educando, a bagagem acumulada pelo transcurso de sua vida social, é a base do conhecimento que é construído e reconstruído, em que o educando também é educador, sujeito ativo do processo de aprendizagem. O saber popular, o senso comum, são partes integrantes e indissociáveis do aprendizado do saber da ciência e da técnica.

Com base nesses direcionamentos, acreditamos que exista então um problema que perpassa os modos como a universidade tem encarado a entrada, a permanência e a saída de estudantes público-alvo da Educação Especial. Óbvio que a literatura construída vem tratando o tema com muita seriedade, ainda que passe pelas dificuldades de construção das pesquisas, às quais qualquer investigação está sujeita.

A título da Educação Especial na Educação Superior, independentemente da abordagem metodológica que venhamos a adotar, esta pode aparentar ser reduzida, haja vista que as legislações e as políticas públicas que asseguram a entrada e a permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial na educação comum ainda são muito recentes, numa brevidade dessas conquistas no âmbito legal entre as duas últimas décadas do século XX e esse primeiro quartel do século XXI, conforme identificamos em nossa pesquisa de mestrado (CONCEIÇÃO, 2017).

Nesse sentido, a revisão de literatura se apresenta como de fundamental importância para articular as questões teóricas que temos apontado, com aquelas relacionadas às proposições de que também se aprende no processo, junto aos desafios que são apresentados ao entrar em contato com a pluralidade.

Ou melhor, permitimo-nos reconhecer em meio ao que é plural, que são os modos de se ser e estar no mundo, e que destoam dos parâmetros homogêneos, biologizantes impetrados pelo parâmetro profissional-urbano-burguês-industrial da sociedade que impõe a concorrência entre os indivíduos, impedindo que a pluralidade contribua para a produção de novas formas de aprender e ensinar. Reforçando também a necessidade da presente pesquisa em que nos inclinamos para pensar sobre os investimentos materiais e imateriais, e como estes influenciam os processos de aprendizagem do público que nos destinamos a estudar.

Tendo em vista a dificuldade de localizar trabalhos por este direcionamento, ampliarmos o quadro de busca, na intenção de tornar mais diversa a nossa possibilidade de análise sobre o tema aqui proposto, de forma que os trabalhos produzidos na área venham a nos ajudar a pensar sobre aprendizagem e ensino no que se refere a uma Educação Especial na

Perspectiva Inclusiva na Educação Superior, no sentido de aprender com os sujeitos do/no processo.

Assim, partimos para o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, para a Plataforma Sucupira[13], para a Revista e os Anais da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação[14] (FINEDUCA) e para o Google Acadêmico, utilizando das "estratégias de busca" e dos "operadores booleanos[15]" para contribuir com o nosso quadro de busca.

Nessa etapa, utilizamos os seguintes descritores "(deficiência OR discapacidad OR "diversidade funcional") AND ("ensino superior" OR "educación superior" OR "enseñanza superior") AND (aprendizagem OR aprendizaje) AND (universidade OR universidad) AND (méxico OR brasil)". Também usamos: ("estudo comparado" OR "estudio comparado") AND ("ensino superior" OR "educación superior" OR "enseñanza superior") AND (aprendizagem OR aprendizaje) AND (universidade OR universidad) AND (méxico OR brasil)

Frequentemente encontramos textos sobre Educação Especial e Educação Superior, mas, em nenhum momento, dentro dos limites que apresentamos até então, localizamos qualquer pesquisa que dimensionasse em sua apresentação a questão "do que e de como aprendem", tanto relacionados ao México, quanto ao Brasil, e, essencialmente, à construção de metodologias junto a estes estudantes.

---

[13] É uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência às informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Igualmente, a Plataforma propiciará a parte gerencial-operacional de todos os processos e permitirá maior participação das pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. Informações disponíveis em: http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira, aos 03 de fevereiro de 2019, às 16:04h.

[14] A entidade se define da seguinte forma: A Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação, FINEDUCA, é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, que tem como objetivo contribuir para que os poderes públicos garantam a realização do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade para todos, mediante um financiamento adequado, com a garantia de fiscalização e controle social. Mais especificamente, a FINEDUCA, busca: I – Realizar reflexões acerca do papel da educação na sociedade brasileira; II – desenvolver estudos na área do financiamento da Educação; VI – organizar e difundir informações referentes ao financiamento da educação; VII – incentivar o intercâmbio e o debate entre os pesquisadores em financiamento da educação; VIII – buscar o constante aperfeiçoamento teórico-metodológico dos pesquisadores em financiamento da educação; IX – estimular a consolidação de grupos de pesquisas em financiamento da educação; X – Impulsionar o contato internacional com pesquisadores em financiamento da educação visando a difusão dos estudos brasileiros, a apropriação de produção externa e possibilitar o incremento de trabalhos conjuntos e estudos comparados (Informações disponíveis em: https://fineduca.org.br/sobre/ , aos 17 de agosto de 2020, às 14:39h).

[15] A Biblioteca Central da UFES oferta um curso de 15 horas, cujo tema é o de busca de dados em bases científicas e seus descritores, e tivemos acesso a um formato que pode ser aplicado conforme descreveremos ao longo do texto.

Os estudos encontrados possuem o foco no relacionamento entre estudantes com deficiência, regularmente matriculadas/os na Educação Superior, e suas relações com outros indivíduos, como familiares, amigues, docentes, áreas administrativas dos seus cursos etc. Quando tratam de aprendizagem, os debates são direcionados para as avaliações que docentes e coordenações de curso estabelecem (CIANCA; MARQUEZINE, 2014; CIANTELLI; LEITE, 2016; VERDUGO; ZAZUETA, 2017). Mas, sem questionarem especificamente dessas/es estudantes o que e como aprenderam/aprendem na Educação Superior.

O nosso incômodo encontra amparo em questões relacionadas à ideia de aprendizagem tanto de quem diz que ensina, quanto de quem é ensinado. Vale destacar o movimento dialógico que atribuímos à relação de "aprendizagem e ensino", que vem a ser de acordo com Freire (2019, p. 108), o que se dá:

> [...] desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz do conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem sabermos como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, do outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem.

Mantendo a curiosidade epistemológica, fizemos alteração dos descritores, e, novamente, não localizamos qualquer trabalho que dialogasse sobre a aprendizagem na Educação Superior partindo da fala das/os estudantes público-alvo da Educação Especial. A saber: (aprendizagem) AND (aluno) AND (deficiencia) AND ("educação superior") AND (curriculo). Também utilizamos assim: ("educacao especial") AND ("educação superior") AND (aluno) AND (aprendizagem).

Esse movimento serve para instigar proposições biófilas por defendermos aqui uma construção de algo que seja junto à/ao estudante, e a intenção vem a ser a de sempre produzir conhecimento entre nós, enquanto indivíduos, e não o de estabelecer uma relação necrófila que reduza a produção de humanidade.

Fazemos tais afirmativas diante das avaliações que muitas vezes produzimos, de forma punitiva, e não para dimensionar **o que e como têm aprendido as/os estudantes**, e principalmente aquelas/es estudantes público-alvo da Educação Especial, num esforço epistêmico de uma discussão. Desse modo, como trata Elias (1994, p. 88):

> [...] a rigor, não é outra coisa se não uma tentativa de levar avante a descrição dessa nova etapa de autoconsciência e da imagem humana que pouco a pouco desponta no

> horizonte, juntamente com o que as pessoas descobrem de novo a respeito de si mesmas como indivíduos, sociedades e formações naturais.

Assim, no que se refere à Plataforma Sucupira, procedemos na busca por periódicos com direcionamentos específicos, voltados para o tipo de dados que necessitamos. Inicialmente buscamos por periódicos com título de "Educação Especial" e/ou "Educação Superior". Sobre os critérios de seleção dos trabalhos, além de considerar o título, o resumo, palavras-chave e a disponibilidade do arquivo para o *download*, ponderamos também se o trabalho selecionado faria a articulação entre Educação Especial e Educação Superior, invariável da abordagem.

Em conformidade com os direcionamentos da nossa pesquisa para tratarmos dos investimentos materiais e imateriais, tais como aqueles humanistas, didático-pedagógicos e administrativos, antes de iniciarmos a análise documental dos relatórios de monitoria e ir a campo para fazer as entrevistas, estabelecemos, ainda, para a nossa revisão de literatura, critérios de seleção de trabalhos que contribuam para com a nossa investigação.

Para tal, empenhamos uma busca por textos que discutem as políticas de administração e gestão da universidade e seus recursos financeiros, e procuramos trabalhos no único periódico que localizamos na Plataforma Sucupira, o qual debate especificamente o financiamento da Educação: "Revista Financiamento da Educação (FINEDUCA)", vinculada à Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA).

Além das buscas neste periódico, direcionamos também para os Anais da FINEDUCA, de modo a obter o maior número possível de artigos que discutam sobre questões que pretendemos abordar. Tanto no periódico em questão, quanto nos anais, não localizamos qualquer trabalho que reflitam sobre os investimentos financeiros da Educação Especial na Educação Superior. Todavia, estes nos ajudaram a pensar nas dificuldades para a sua manutenção enquanto instituição (REGNER; ROCHA, 2017).

Temos apostado em um debate sobre investimentos que perpassem pelo campo humanista, didático-pedagógico e administrativo. No entanto, ainda que de forma tímida, precisamos falar sobre Educação em um mundo cujas trocas de produtos e serviços ocorrem por meio do capital.

Fizemos uma alteração quanto à base de dados, e desta vez os descritores foram lançados na plataforma do "Google Acadêmico". Com isso, conquistamos um universo de

trabalhos que objetivamente se apresentaram, sendo teses, dissertações, artigos em periódicos científicos e apresentação de trabalhos em eventos científicos[16].

Por se tratar de uma base de dados cuja abrangência é a maior dentre qualquer outra, pois é de livre postagem e busca, além dos descritores, utilizamos como filtro um ano específico, o de 2020.

A seleção dos textos ocorreu na medida em que articulávamos técnica da entrevista com a investigação em Educação Especial na Educação Superior. Para identificar quais trabalhos faríamos a leitura na íntegra, dispomo-nos a ler mais do que os resumos, pois estes muitas vezes não apresentam metodologias. Mesmo que apresentem, por vezes pode não ser o bastante, visto que o resumo pode dar uma ideia, mas não tem a dimensão do todo, quando se trata das abordagens metodológicas que cada autora/autor utiliza.

A intenção foi a de estabelecer um conjunto de ideias de diferentes perspectivas sobre como produzir uma metodologia de pesquisa que se valha de entrevistas, de modo a entender que "[...] ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa" (FREIRE, 2011, p. 84). E a nossa escrita é essa escrita em conjunto, que venha a contar também com as/os diferentes pesquisadoras/es para a nossa produção.

Com essas premissas, levamos em consideração a larga utilização das entrevistas como metodologia de pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas, objetivamos um filtro em trabalhos publicados no ano de 2020, por entender que se trata dos debates mais recentes sobre o uso da ferramenta "entrevista" para a produção de dados.

Então, os textos levantados na revisão de literatura caracterizam as próximas etapas do presente trabalho, pois buscamos expor como seus direcionamentos foram delineando o modo como almejamos tratar a presente pesquisa.

Dividimos o que segue pensando inicialmente em: a) discutir e "diluir", com a literatura levantada, análises acerca dos distintos processos de aprendizagem, de modo que seja possível pensarmos em outras formas de lecionar para as/os estudantes jovens e adultos público-alvo da Educação Especial; b) colocando a condição docente na constante necessidade de se formar continuamente, enquanto forma outras pessoas.

[16] Queremos chamar a atenção para a relevância dos eventos científicos e das comunicações orais que ocorrem nestes eventos, tendo em vista que as agências de fomento à pesquisa têm, cada dia mais, dado pouca importância a estes espaços. Fazemos uma defesa para a urgência de maior valorização para tais eventos, pois as nossas pesquisas, principalmente com a Educação Básica, precisam circular e chegar aos profissionais que atuam neste nível, além da imprescindível contribuição que estes nos fornecem ao debater sobre suas formas de fazer e pensar no campo em que atuam.

Então, a nossa proposta é contribuir com o refinamento das ideias sobre esse movimento de aprender com o outro, num processo dialógico, de forma que a experiência de aprendizagem que essas/es estudantes trazem nos ajudem a pensar formas de reduzir o abismo entre a deficiência e o conhecimento sistematizado, assim aprendendo como as/os estudantes público-alvo da Educação Especial aprendem, para saber então como ensinar, justamente mantendo essa necessidade entre aprender e ensinar, defendida por Paulo Freire.

Fazemos uma aposta de que exista uma interrelação entre investimentos humanistas, didático-pedagógicos e administrativos, os quais influenciam diretamente na aprendizagem acadêmica; e almejamos entender como esse processo ocorre, mediante uma diversidade da literatura e dos dados, necessários para o fazer científico e que venha a dialogar com a diversidade interdisciplinar, ainda que, tal como aponta Elias (2010, p. 48):

> [...] malgré la mode du terme « interdisciplinaire », les efforts pour une coopération plus ouverte ou simplement et une meilleure communication entre les différentes spécialités d'aujourd'hui sont en pratique des difficultés structurelles, qui sont facilement ignorées. Certaines réflexions préliminaires sont nécessaires pour que ces efforts soient rentables[17] (ELIAS, 2010, p. 48).

Diante do exposto, compreender a interdependência entre os investimentos anteriormente citados pode nos permitir uma proximidade com os modos de aprender e ensinar com os indivíduos enquanto sujeitos da ação histórica.

Será possível observar que optamos em não fazer especificamente um capítulo elencando a literatura reunida. Esta foi diluída ao longo dos capítulos e, em alguns momentos, a própria literatura é a condutora do capítulo em si, sempre entrelaçada com as nossas bases teóricas e as reflexões sustentadas nos dados produzidos.

E estabelecer estudo comparado internacional sobre esses processos na UdeG e na UFES, com estudantes regularmente matriculadas/os, parece-nos ser uma forma com a qual a literatura apresentada venha a contribuir para com esse processo social da nossa civilização.

[17] "[...] apesar da moda para o termo "interdisciplinar", os esforços para uma cooperação mais aberta ou simplesmente e uma melhor comunicação entre as diferentes especialidades de hoje em dia encontram na prática dificuldades estruturais, que são facilmente ignoradas. Certas reflexões preliminares são necessárias para que esses esforços sejam proveitosos." (Tradução nossa).

2 INÉDITOS VIÁVEIS[18]: ANÁLISE DOCUMENTAL, ENTREVISTAS E ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL

Pesquisas como a nossa, de caráter social, fazem parte de uma construção cuja produção de dados, análises e resultados têm vinculação direta com a forma com a qual o pesquisador observa o indivíduo, a sociedade, as relações que são estabelecidas entre estes componentes e de como se envolve com a pesquisa.

Assim, procedemos as entrevistas com estudantes público-alvo da Educação Especial na UdeG e na UFES, bem como com docentes que com esses atuaram e que tenham desenvolvido ações humanistas e didático-pedagógicas pautadas nas questões administrativas para executar ações inclusivas.

As entrevistas foram produzidas no sentido de comparar aquilo que as/os estudantes narravam com o que temos enquanto documentação legal e de investimento financeiro para assegurar a entrada, a permanência e a conclusão dos seus cursos de nível superior, levando em consideração que entrevistas não são novidades para estudo da Educação Especial, bem como o atrelamento entre as distintas fontes, como o envolvimento dos documentos escritos, os relatórios de monitoria, como aponta Hass (2012). Então:

> Ao realizar uma entrevista, o pesquisador terá a possibilidade de conhecer e interpretar a realidade que está sendo construída e revelada no cotidiano e, muitas vezes, não está documentada. Bosi (2003, p. 60) afirma que a qualidade que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado está relacionada à qualidade da entrevista. Assim as pesquisas documental e empírica são consideradas como duas fontes de dados que fornecerão elementos e poderão oferecer uma interpretação e um conhecimento que antes não havia sido produzido (RAMOS, 2020, p. 62).

Neste sentido, apostamos nas contribuições das entrevistas, pois, nos relatos das experiências, estas proporcionam ao trabalho investigativo elementos que fontes físicas podem não apresentar, além das entrevistas poderem tratar de indivíduos subalternizados historicamente (FREIRE, 2018).

Esse modo de trabalho ajuda a empreender sobre aspectos da Educação Especial no México e no Brasil, que caminha pelo viés apontado por Schwarzstein (2000, p. 103):

[18] Parte deste capítulo foi apresentado como Comunicação Oral no VI Seminário Nacional de Educação Especial e no XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, ocorridos em paralelo, entre os dias 26 e 30 de outubro de 2020, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e encontra-se publicado nos Anais dos referidos eventos, disponível em: https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34475 , aos 11 de abril de 2021, às 19:26h.

> [...] não existe uma única voz; existem muitas vozes latino-americanas da história e da história oral e essas vozes são nossos temas, nossas perguntas, nossos atores, nossas culturas, nossas identidades e, creio ainda, estamos comprometidos com o desafio de encontrar novos modos de enfocar o passado para recuperar seus múltiplos significados e, assim, participar ativamente no processo social da construção da memória.

Além do mais, esse recurso tende a ensinar a quem pesquisa, dispondo-nos como aprendentes, pois

> [...] de uma coisa estamos convencidos, não apenas em função de nossas experiências anteriores, mas sobretudo devido à nossa opção política, à qual procuramos ser fiéis – a de que nada teremos a ensinar aí se não formos capazes de aprender de e com vocês (FREIRE, 1978, p. 93, grifos do autor).

Aqui reside a nossa defesa no uso das entrevistas junto a estudantes público-alvo da Educação Especial e docentes que com estes tenham trabalhado nas respectivas universidades, no intuito primeiro de aprender, para então saber o que e como ensinar, independentemente se será para sujeitos não inseridos nos padrões homogeneizantes.

No direcionamento de que o processo da pesquisa em Educação é um momento ímpar para que a/o pesquisadora/pesquisador conheça e diversifique formas de como exercer a função docente, a proposição deste estudo é a de trabalhar para fazer uma apropriação da ideia de "formar formando-se" (ALVES, 2009), por uma relação dialética em que os sujeitos aprendem juntos.

Tal envolvimento exige de nossa parte cuidados metodológicos, com os quais trabalharemos para que nossas análises sejam fundamentadas em distintas fontes de informações, e que estas sejam complementares entre si, de forma que as análises estejam permeadas pela complexidade e ao mesmo tempo pelos fundamentos epistemológicos que a diversidade de recursos metodológicos pode oferecer. Assim, os processos metodológicos que utilizaremos serão as análises das fontes documentais escritas, das entrevistas e do estudo comparado internacional.

Em relação aos documentos, referimo-nos aos relatórios do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (NAUFES) de 2020, produzidos pelas/os monitoras/es que acompanharam estudantes público-alvo da Educação Especial na UFES.

No que se refere à UdeG, quando um estudante público-alvo da Educação Especial precisa de monitoria, é disponibilizado um outro estudante que está em "serviço social". O serviço social vem a ser um tipo de estágio obrigatório, o qual toda/o estudante desta universidade precisa fazer, e pode ser direcionado a qualquer setor da instituição.

De acordo com o "*Reglamento general para la prestación de servicio social de la* Universidad de Guadalajara", de 20 de outubro de 2014, todas/os as/os estudantes da UdeG precisam cumprir um determinado número de horas de "prestação de serviço social" para concluir seus cursos de graduação, sendo possível, inclusive, que alguns sejam direcionados para a atuação de apoio a estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim:

> Artículo 3. El servicio social es la actividad formativa y de aplicación de conocimientos que de manera temporal y obligatoria realizan los alumnos o pasantes de la Universidad y de las instituciones que imparten programas educativos con reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de los diferentes sectores de la sociedad. Artículo 4. El servicio social en la Universidad de Guadalajara tiene como objetivos: I. Extender los beneficios de la educación, de la ciencia y la tecnología, la técnica y la cultura a la sociedad, con el fin de impulsar el desarrollo sociocultural, especialmente de los grupos sociales más desprotegidos; II. Fomentar en el prestador del servicio social una conciencia de servicio, solidaridad, compromiso y reciprocidad a la sociedad a la que pertenece; III. Fomentar la participación de los alumnos o pasantes en la solución de los problemas prioritarios estatales y nacionales; IV. Promover en los prestadores de servicio social actitudes reflexivas y críticas ante la problemática social; V. Contribuir a la formación académica del prestador del servicio social; VI. Promover y estimular la participación activa de los prestadores del servicio social, de manera que tengan oportunidad de aplicar, verificar y evaluar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos, y VII. Fortalecer la vinculación de la Universidad con la sociedad. Artículo 5. La prestación del servicio social es un requisito indispensable para la titulación de los programas educativos referidos en el artículo 2 de este reglamento[19].

Sobre as entrevistas, essas nos ajudam no trato também com relação à perspectiva de estudo comparado internacional, haja vista as contribuições que estudantes e docentes trouxeram para a pesquisa, com distintas formas de analisar a Educação Especial na Educação Superior. Diferentes, porém complementares.

Para estabelecer o diálogo entre as fontes, trabalhamos com Antonio Carlos Gil (2019), tendo em vista as contribuições que este autor tem a oferecer no campo dos métodos e

[19] "Artigo 3.º O serviço social é a atividade de formação e aplicação de conhecimentos que os alunos ou estagiários da Universidade e das instituições que oferecem programas educativos com reconhecimento de validade oficial de estudos efetuados a título temporário e obrigatório, em benefício dos diversos setores da sociedade. Artigo 4º. O serviço social da Universidade de Guadalajara visa: I. Estender os benefícios da educação, da ciência e da tecnologia, da técnica e da cultura à sociedade, a fim de promover o desenvolvimento sociocultural, especialmente dos grupos sociais mais vulneráveis; II. Promover no prestador de serviço social uma consciência de serviço, solidariedade, compromisso e reciprocidade para com a sociedade a que pertence; III. Incentivar a participação de alunos ou estagiários na solução de problemas prioritários estaduais e nacionais; IV. Promover atitudes reflexivas e críticas dos prestadores de serviço social frente aos problemas sociais; V. Contribuir para a formação acadêmica do prestador de serviço social; VI. Promover e estimular a participação ativa dos prestadores de serviço social, para que tenham oportunidade de aplicar, verificar e avaliar os conhecimentos, competências, atitudes e valores adquiridos, e VII. Fortalecer os vínculos entre a Universidade e a sociedade. Art. 5º A prestação de serviço social é requisito essencial para a qualificação dos programas educacionais a que se refere o art. 2º deste regulamento" (Tradução nossa).

técnicas da pesquisa social, em que ajudam a pensar indivíduo e sociedade, junto a Norbert Elias, e educação, com as contribuições de Paulo Freire.

Tratando-se das bases teóricas, mantemo-nos pautados em Norbert Elias e Paulo Freire de forma que contribuam com as análises dos dados produzidos pelos recursos metodológicos aplicados, sendo que o primeiro autor nos apresenta reflexões acerca de como a civilização ocidental tem se constituído em longa duração histórica nas suas produções culturais; ao passo que o segundo nos aproxima com precisão incisiva nos processos educacionais produzidos "no chão da escola", ou seja, no cotidiano da prática educativa, e, ao mesmo tempo, ajuda a refletir sobre o macrocosmo das políticas educacionais.

2.1 APORTES SOCIOFILOSÓFICOS PARA UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise sobre a Educação Especial na Educação Superior nos provoca no sentido de que, apesar de os relatórios de monitoria serem documentos pertencentes a um órgão público, estes representam as características com as quais identificamos aquilo que compõe uma determinada sociedade. Assim como Gil (2019, p. 170-1), entendemos que:

> Órgãos públicos produzem ampla variedade de documentos: atas de sessões legislativas, discursos, projetos de lei, leis, decretos, regulamentos, sentenças judiciais, etc [...]. Dependendo, porém, do tipo de organização, em virtude de sua estrutura, do sistema de organização das informações e de sua cultura, pode haver dificuldade para a adequada coleta de dados documentais.

No nosso caso os documentos foram disponibilizados pelo NAUFES. Precisamos destacar que já tínhamos essa pretensão antes da pandemia da Covid-19, que nos obrigou a estabelecer relevante parte das pesquisas realizadas pela universidade por intermédio da internet, pois pretendíamos entrevistar monitores no México e no Brasil, e estabelecer comparativos com os documentos escritos.

Acreditamos que a análise de documentos que estão disponíveis junto aos órgãos reflete a transparência destes, inclusive e principalmente pela disponibilidade dos dados, que revelam as questões de investimentos que buscamos sobre a aprendizagem. Neste caso – dos relatórios – não são documentos públicos, e por ter uma série de implicações de sigilo solicitado pelo NAUFES, e reafirmado por nós, enquanto compromisso ético não revelamos nomes dos sujeitos envolvidos.

Ainda assim, o NAUFES contempla um fator importante ao disponibilizar os documentos, resguardados pelo compromisso ético que assumimos, o de que quanto mais transparente um órgão público, maiores os indícios de aprimoramento da democracia. Dessa forma, os pressupostos existentes nestes princípios para o levantamento dos dados demonstram que "atualmente, maior importância vem sendo conferida ao estudo das comunicações que ocorrem [...] no mundo virtual" (GIL, 2019, p. 172).

Consideramos ainda que necessariamente os relatórios não representam o todo, haja vista que são produzidos por determinados grupos que se apoiam em um conjunto de interesses próprios e de terceiros no jogo do qual todas/os participamos, em maior ou menor grau, a depender da nossa proximidade com o problema.

Dessa forma, o presente subitem que trata da análise documental prevê um estudo que venha a se desdobrar nas nuances de contribuir com a literatura sobre a Educação na Educação Superior, como é o caso da Educação Especial.

Dito de outra forma, os documentos escritos para além das suas determinações específicas representam parte dos conceitos da sociedade em que foram gestados e demonstram as características sociais dos grupos que os organizam, pois são pautados tanto nos costumes, quanto na alteração destes. No caso daqueles que analisamos aqui, Elias (2011, p. 79) sinaliza que:

> [...] o ponto alto de uma série de trabalhos humanistas sobre o assunto, apresenta também essa dupla face [...]. Uma boa parte das regras e preceitos dos escritos [...] reaparece em seu tratado. Mas, simultaneamente, este anuncia com clareza alguma coisa nova [...]. Isso é sinal de uma mudança comportamental de grandes proporções. Não ocorreu, claro, pela substituição abrupta de um ideal de bom comportamento por outro radicalmente diferente.

Esses apontamentos de Elias tratam de um período em que as regras da sociedade de corte europeia foram regidas por um conjunto de tratados burocráticos comportamentais. Porém, como o próprio cita, fazem parte de um conjunto de acúmulo de tensões entre Estado, sociedade e indivíduos, e não foram formulados de maneira instantânea, mas se conjugam como frutos de um longo processo.

Assim, essa perspectiva da interdependência entre Estado, sociedade e indivíduo em estudos comparados entre distintas federações nos indica que "[...] em tais sistemas, as relações intergovernamentais, ainda que em graus diferentes, envolvem inevitáveis processos de negociação, cooperação, coordenação [...]" (CAVALCANTI, 2019, p. 74).

Ao negociar, socialmente estabelecemos critérios de convivência com as/os quais lidamos, para coordenar as nossas relações, de modo a contribuir para com o Processo Civilizador inacabado, contínuo e sem um direcionamento específico. Apesar de reconhecermos que exerçamos influência sobre ele, essa não o determina.

Sob esses aspectos, a análise documental que fizemos perpassa pela confluência entre instituições, sociedade e indivíduos, dos quais projetam, executam e sentem os impactos da efetivação das legislações e políticas públicas que asseguram o direito de educabilidade de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior.

Por estes motivos, afirmamos que a produção e a execução de legislações e políticas públicas fazem parte de uma compreensão extremamente complexa de percepção individual enquanto parte de um grupo social. Da mesma forma, o oposto se aplica, pois, na medida em que os indivíduos não seguem determinadas normativas sociais, mais do que a sua discriminação, explicita para nós, enquanto sociedade, que algo precisa ser averiguado no conjunto social, e não especificamente no indivíduo. E isso, por vezes, é evidente nos relatórios.

Neste sentido, afirmamos que a complexidade citada se encontra no desenvolvimento do Processo Civilizador permeado por documentos, quando estes contribuem para as figurações que assumimos, reforçando a ampliação da simpatia (ELIAS, 2011) e direcionando para o que podemos chamar de "segunda natureza", que vem a ser aquelas atitudes com as quais os indivíduos passam a se comportar em distanciamento de um estado de natureza, partindo do pressuposto da análise e comportamento que promovem mediante a noção da existência de um outro e da concepção de que também é "um outro" para aquele (ELIAS, 2011)[20].

Dessa forma, a análise que fizemos sobre os documentos selecionados caminhou no sentido de entender com Elias (2011, p. 137):

> [...] boa parte do que se tornou "segunda natureza" para nós não havia sido ainda inculcado dessa forma, para um autocontrole automático, um hábito que, dentro de certos limites, funciona também quando a pessoa está sozinha. Ao contrário, o controle dos instintos era inicialmente imposto apenas quando na companhia de outras pessoas, isto é, mais consciente por razões sociais.

Ao apresentarmos a ideia de "segunda natureza" para discutir o trato com documentos escritos, queremos chamar a atenção para a compreensão no que se refere à importância de que o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial em espaços educacionais,

[20] Vide página 26 para um debate sobre "simpatia".

mais do que um cumprimento de métricas seguidas por determinações burocráticas, seja um atendimento com o qual se reduzam os obstáculos físicos e atitudinais.

Então, na medida em que reconheçamos a distinção física e psíquica do indivíduo, passemos pelo estágio da "segunda natureza", quando interpretamos que o ato de tornar currículos apropriados, espaços e ações, venha a ser não apenas – apesar de essencial – para cumprir a legislação, mas dado, também, por um conjunto de atividades naturalizadas sobre a importância no reconhecimento da diferença.

Diante desse quadro, nosso interesse em pensar a presente tese por entre as reflexões até aqui apresentadas se encontra em analisar a promoção de uma Educação Superior na perspectiva inclusiva e dialogar sobre os investimentos materiais e imateriais, e compreender, assim como Freire (2019, p. 39), que:

> A continuidade administrativa de cuja necessidade se vem falando entre nós só poderia existir plenamente se, na verdade, a administração da coisa pública não estivesse envolvida com sonhos e com a luta para materializá-los. Se a administração da coisa pública pudesse ser reduzida, em toda a sua extensão, a um puro fazer técnico, fazer que, por sua vez, enquanto técnico, pudesse ser neutro. E isto não existe.

Ou seja, para falarmos em burocracia, em gestão da coisa pública, ou qualquer outra demanda culturalmente produzida, não podemos fazer esse debate sem com isso deixar de vislumbrar que se trata de produções humanas, e por isso só devem existir se for para o benefício daqueles que as mantêm. Por esse turno:

> Todas as sociedades estão continuamente mudando. Mudam as estruturas e as formas de relacionamento social, bem como a própria cultura da sociedade. Para captar os processos de mudança, não basta, portanto, observar as pessoas e interrogá-las acerca de seu comportamento. Nesse sentido é que as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc (GIL, 2019, p. 174).

Referimo-nos, então, ao esforço que precisamos fazer enquanto povos subalternizados (FREIRE, 2018), marcados pela histórica colonização e pelas mazelas impostas ainda hoje pelas elites locais na América Latina, de modo que nos apropriemos do Estado e que seus projetos institucionais venham a romper com os paradigmas do subjugo de um grupo social por outro.

Defendemos, então, que as mudanças que venham a ocorrer caminhem "no sentido de uma ruptura com as políticas de orientação do Banco Mundial que foram preponderantes na assistência técnica e financeira do governo entre 1999 a 2003" (CAVALCANTI, 2019, p.

216) no Brasil, mas, conforme apontam Célio Sobrinho *et al.* (2015b), na América Latina essa dependência do Banco Mundial ainda reverbera sérias consequências econômicas para o México e para o Brasil.

Diante do exposto, parte das observações que tecemos se encontram na urgência de que a aprendizagem, não apenas enquanto categoria de apropriação de conteúdo específico de uma determinada disciplina ou algo similar, venha a ser aquela que reconheça e ponha

> [...] em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando e necessariamente trabalha com alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos contestamos também o poder dominante pois que, esses mitos são expressões desse poder, de sua ideologia (FREIRE, 2019, p. 125).

Logo, tal perspectiva de uma Educação crítica só é possível na medida em que exercemos a democracia cotidianamente, como produção humana inacabada, aperfeiçoando-a nos mais diversos campos e situações, na medida em que tomamos consciência sobre nossa atuação no mundo.

Diante desse quadro, uma sociedade democrática precisa exercer tal democracia como prática cotidiana, permeada por ações que representem um debate amplo sobre a Educação desde o nível Básico, tendo em vista, de acordo com Freire (2019, p. 89),

> [...] o desfalque material na economia da nação como do dano ético que esses descalabros nos causam a todos nós. É preciso mostrar as cifras às crianças, aos adolescentes e dizer-lhes com clareza e com firmeza que o fato de os responsáveis agirem assim, despudoradamente, não nos autoriza, na intimidade de nossa escola, a arrebentar as mesas, a estragar o giz, a desperdiçar a merenda, a sujar as paredes.

Ou seja, é necessário adotar tal postura, de forma que os momentos produzidos na Educação Básica contribuam para a formação de estudantes que têm chegado à Educação Superior, com maiores condições de produção para ensinar à instituição que as/os recebe.

Ao mesmo tempo, ainda que estes não tenham passado por tais debates em suas escolas básicas, as práticas cotidianas nas mais diversas situações contribuem para com a sua formação de luta por respeito no espaço de Educação, como será possível observar adiante, nas entrevistas junto com estudantes público-alvo da Educação Especial da UdeG e da UFES.

Assim, autarquias, órgãos colegiados, e instituições similares representam em qualquer democracia a consolidação de organismos formuladores de políticas nacionais de Educação, além de preenchê-la (a democracia) de sentido, visto que a regulamentação das transferências introduz princípios, regras, modelos, lógicas de ação e estabelece prioridades, delineando uma política educacional de âmbito nacional.

Então, a análise documental que procedemos visou localizar nos relatórios de monitoria essa relação entre a produção humana e os benefícios coletados por ela. Ou seja, numa perspectiva de entender como os investimentos materiais e imateriais, representados por questões humanitárias, didático-pedagógicas e administrativas, asseguradas nas legislações e políticas públicas, contribuem para a garantia da aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, considerando sua relação indissociável.

Discutir estes investimentos implica, então, analisar as relações como fruto de uma sociedade que faz escolhas, e que dentro dos documentos analisados prevê uma série de garantias de direitos à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, e perpassa pela compreensão de que depende mais das decisões políticas do que da falta de dinheiro para tal, pois:

> Quando falta dinheiro para um setor mas não falta para um outro a razão está na política de gastos. Falta dinheiro, por exemplo, para tornar a vida da favela menos insuportável mas não falta para ligar um bairro rico a outro através de majestoso túnel, por exemplo. Isso não é problema tecnológico. É questão de decisão política. É opção política (FREIRE, 2019, p. 155).

Pelos caminhos aqui traçados, observemos que a análise de documentos foi feita no sentido de entender aquela que fala sobre o direito de estudantes público-alvo da Educação Especial a um tipo de escolarização que transcenda o simples decorar de símbolos. Mas que contribua com um Processo Civilizador em curso e inacabado, de forma que nos compreendamos como parte deste processo, reduzindo a compulsão da força, e ampliando a segunda natureza como parte da consciência de que temos nos constituído, humanos.

2.2 DIÁLOGO E DIALOGIA

As Ciências Humanas, historicamente, fazem uso do recurso das entrevistas para a produção dos seus trabalhos, e, no caso desta pesquisa, uma das razões encontra-se exatamente no trabalho a ser promovido com as pessoas, e não apenas sobre estas. Para o procedimento das entrevistas, tomamos por base os apontamentos metodológicos de Gil (2019), pois este afirma que:

> A entrevista é uma das mais importantes dentre as técnicas disponíveis para a coleta de dados em pesquisas sociais. É também uma das mais curiosas, pois caracteriza-se por uma relação social muito atípica: duas pessoas que não se conhecem falam por um tempo relativamente longo e depois se separam para provavelmente não se reverem. Mas é exatamente essa estranheza que torna a entrevista uma técnica tão produtiva. O fato de o pesquisador estar fora da vida social do pesquisado é o que o

> torna uma pessoa preparada para ouvir o que ele tem a dizer, até mesmo algumas de suas confidências (GIL, 2019, p. 125).

Temos, então, uma série de fatores que colaboram para as nossas análises com relação às entrevistas, tanto na UdeG, quanto na UFES, sendo que, no caso daquela, temos a configuração da distância emocional com as/os entrevistadas/os, sendo adicionado o fator da distância geográfica entre o Brasil e o México. No que se refere ao Brasil, ainda que estudando no curso de Doutorado na mesma instituição onde produzimos as entrevistas, não tínhamos vínculos particulares com nenhuma das pessoas entrevistadas.

Toda essa configuração entre entrevistador e entrevistadas/os contribui ainda para o estudo comparado internacional – tema metodológico específico do próximo subitem –, uma vez que as distintas realidades culturais, tanto nacionais, quanto internacionais, favorecem para que o estranhamento fosse posto em jogo, de modo que os distanciamentos físico e emocional estiveram como fatores que contribuíram para a redução dos julgamentos de valores frente às narrativas produzidas, dado que "a abordagem narrativa é essencialmente interpretativista. Ela se refere a ações, acontecimentos e outros elementos que, para serem significativos precisam ir além da descrição, requerendo interpretação" (GIL, 2019, p. 184).

Devido à crise sanitária mundial, decorrente da Covid-19, essa metodologia foi uma das assertivas da presente tese, haja vista que conseguimos fazer a maior parte das entrevistas na UdeG presencialmente. Apenas duas das entrevistas foram feitas com estudantes desta universidade, utilizando recursos on-line, sendo estes o Skype e o WhatsApp, respectivamente, para dialogar com o estudante com Paralisia Cerebral e com o estudante com Espectro do Autismo.

Tivemos complicações no Brasil, onde previámos iniciar as entrevistas ainda no segundo semestre de 2020 – logo após o nosso retorno do período sanduíche na UdeG –, e somente as fizemos com a aprovação da Resolução 29/2020, de 18 de agosto de 2020, do Conselho Superior da UFES, que trata do "Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE)", pois então as instâncias diversas da UFES, como o Núcleo de Acessibilidade (NAUFES), bem como discentes e docentes puderam ser buscados.

Esse foi e tem sido um período complexo, pois estávamos tentando entender a situação, acreditávamos que passaria brevemente e, ao mesmo tempo, passávamos/passamos por questões tensas, relacionadas aos agravos à nossa saúde física e psicológica.

Outro fator importante a ser considerado, neste caso, para as entrevistas, está relacionado ao tempo que levamos para a sua realização. Optamos por fazer as entrevistas primeiramente no México, tendo em vista que se trata de uma realidade que conhecemos

menos, no sentido de que não somos nativos daquele país. Mas, antes do embarque, em 8 de janeiro de 2020 – o semestre letivo na UdeG iniciou em 14 de janeiro do mesmo ano –, executamos um teste com o questionário, ainda no Brasil, no mês de novembro de 2019.

Esse teste foi com uma estudante com Deficiência Visual (DV), do curso de Psicologia da UFES, indicada pelo NAUFES. A intenção foi a de saber se a entrevista no perfil semiestruturado, enquanto instrumento para a produção de dados, forneceria de fato uma posição diretiva com relação aos objetivos da pesquisa, bem como se deixaria a pessoa entrevistada confortável para acessar recursos da sua memória que, porventura, as questões não apresentassem, mas que se configurassem como informações de extrema relevância, de acordo com o que a pessoa entrevistada respondesse.

Também outra intenção no teste foi o de medir o tempo total da entrevista. Tanto no teste, quanto na execução das demais entrevistas, seja com estudantes ou docentes, a média foi de 30 minutos. Em dois casos, sendo um com um estudante e outro com um docente, levou pouco menos de 20 minutos. Em um caso com uma estudante, chegamos a ter 1 hora e meia de entrevista, pois esta se sentiu confortável em falar mais, por considerar, segundo ela, "*la necesidad de sentir el gusto, el sabor de cada palabra*".

Com esses apontamentos sobre o tempo das entrevistas, queremos dizer que, enquanto entrevistadores, levamos em consideração que quem nos fala o faz de forma voluntária, e contamos com a contribuição de quem as fornece. Logo, consideramos que exceder esses 30 minutos, a depender da pessoa entrevistada, pode se tornar cansativo para o entrevistador e o entrevistado.

Ao mesmo tempo, reforçamos que nossas palavras não implicam afirmar que a entrevista deva, por obrigação, levar um tempo pragmático específico. A duração de cada entrevista precisa ser aquela em que entrevistador e entrevistado se sintam confortáveis para manter aquele diálogo; vai depender, principalmente, de quem necessita da obtenção da informação – no caso, o entrevistador –, da sensibilidade permeada pela humildade e simpatia, em prol da produção daquela conjuntura entre distintos indivíduos.

Neste sentido, acreditamos com base em Freire (1978, p. 18) que as entrevistas tenham um:

> [...] papel criador e recriador, o da re-invenção, que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos. O da curiosidade diante do objeto, qualquer que seja o momento do ciclo gnosiológico em que estejam, o em que se busca conhecer o conhecimento existente ou o em que procurar criar o novo conhecimento. Momento, de restos, indicotomizáveis. A separação entre estes momentos reduz, de modo geral, o ato de conhecer o conhecimento a sua pura transferência "burocrática". A escola, não

> importa o seu nível, se transforma em “mercado de saber”; o professor, num especialista sofisticado, que vende e distribui um “conhecimento empacotado”; ao aluno, ao cliente que compra e “come” este conhecimento.

Assim, para contribuir com a análise, investimos em um levantamento da literatura, utilizando “operadores booleanos”, conforme tratamos anteriormente, de modo que tivéssemos um quadro geral acerca dos trabalhos que tenham utilizado da técnica das entrevistas em pesquisas sobre Educação Especial na Educação Superior.

As análises de Gil (2019) nos ajudaram a pensar e selecionar pessoas, para estabelecer o diálogo que uma pesquisa exige; isso é de extremo cuidado, pois não podemos correr o risco de parecer algo agressivo.

Para sermos mais exatos, qualquer pesquisa precisa estar envolta pelo máximo de cuidados, de modo a evitar seja qual for a agressão. Da mesma forma, a revisão de literatura sobre o uso das entrevistas em Educação Especial na Educação Superior contribuiu para o processo de análise das informações produzidas.

Então, para a seleção das/os estudantes que participaram das entrevistas no México, contamos com o apoio da “Unidad de Inclusión” da UdeG, que, após os procedimentos burocráticos, ao explicarmos sobre a nossa pesquisa, portando a carta de aceite para o estágio sanduíche acompanhado pela Dra. Maria Teresa Prieto Quezada, entrou em contato com as/os estudantes, solicitando que participassem com as suas entrevistas. Na medida em que estas/es retornavam em contato por e-mail ou WhatsApp, agendávamos os locais das entrevistas, que ocorreram nos próprios espaços da UdeG.

No caso da UFES, três das quatro entrevistas com estudantes foram feitas a distância, por intermédio do Skype, por ser um recurso digital passível de gravação gratuita, de modo que pudemos transcrever e criar um arquivo.

Apenas em um dos casos de entrevista a distância utilizamos o WhatsApp, em que enviamos áudio com as questões, e o estudante respondia também com áudio – tratou-se do estudante com Espectro do Autismo, matriculado na Licenciatura em Medicina da UdeG. Fizemos a opção pelo WhatsApp por conta da conexão de internet no dia agendado, que dificultou a chamada por Skype, além de informações da mãe do estudante, a qual nos disse que ele se sentiria mais confortável. Ao final, por intermédio de um aplicativo específico no celular utilizado para a entrevista, compilamos todos os áudios sequencialmente para configurar em um só, e procedemos a transcrição.

Quanto às/aos docentes, entrevistamos presencialmente cinco da UdeG. No caso da UFES, somente foi possível de forma on-line com 2 docentes. Tentamos fazer com mais, mas

apenas estes dois nos deram retorno. De modo geral, destacamos que estes foram os recursos possíveis, diante da pandemia da Covid-19 e da inércia do Ministério da Saúde, junto à falha do governo federal em adquirir vacinas e imunizar a população, de modo a dificultar o retorno dos encontros presenciais. No entanto, conforme será perceptível adiante, os dados obtidos, e da forma que pudemos coletar, explicitam que:

> A utilização de entrevistas em pesquisas pode demandar considerável dispêndio de tempo e de recursos financeiros. As pessoas que integram a amostra da pesquisa podem estar geograficamente distantes, mas precisam ser entrevistadas. As entrevistas também poderão ser extensas e complexas, requerendo entrevistadores especialmente treinados atuando durante longos períodos de tempo (GIL, 2019, p. 127).

Sobre o encontro, explicamos o caráter técnico, teórico, científico, de cunho estritamente acadêmico e cultural, sem qualquer intenção de lucros financeiros e/ou comerciais. Assim, no ato da autorização, colocamos o aparelho celular no "Modo avião" (para evitar qualquer interrupção, como a chegada de mensagens ou ligações telefônicas) e solicitamos autorização para gravar em aplicativo instalado no referido aparelho. Ao sermos autorizados a gravar, fizemos uma introdução em cada entrevista, explicando, novamente, do que se tratava a pesquisa e indagamos se a pessoa concordava em fornecer a entrevista para esta finalidade. Tendo sido autorizados, iniciamos as entrevistas.

Na UdeG contamos com um total de 7 estudantes, sendo 1 com Paralisia Cerebral (Licenciatura em Gestão Cultural), 1 com Surdocegueira (Licenciatura em Gestão Cultural), 2 com Cegueira (sendo 1 da Licenciatura em Administração e 1 da Licenciatura em Nutrição), 2 com Deficiência Física usuários de cadeira de rodas (1 da Licenciatura em Tecnologia da Informação e 1 da Licenciatura em Administração) e 1 estudante com Espectro do Autismo (Licenciatura em Medicina). Além destes, conseguimos entrevistas com 5 docentes, sendo 2 da Licenciatura em Estatística, 1 da Licenciatura em Gestão Cultural e 2 da Licenciatura em Psicologia.

Em relação à UFES, em setembro de 2020, mês seguinte ao estabelecimento do EARTE, buscamos no NAUFES para que este contribuísse com a indicação institucionalizada de estudantes público-alvo da Educação Especial da instituição. A gestão do órgão havia sido substituída naquele período, e, além da nova diretora estar em processo de transição à época, não nos conhecia e nem a nossa pesquisa. Agendamos reunião para apresentação, que ocorreu em 30 de setembro de 2020.

Infelizmente estudantes público-alvo da Educação Especial da UFES demandaram maior atenção por conta do EARTE, e a diretora do NAUFES nos respondeu em 19 de novembro de 2020 com o contato da Assistente Social do órgão, justificando que, desde o dia 30 de setembro (quando da nossa reunião), ocorreu uma intensa demanda para o Núcleo, por conta daquele/este momento crítico que vivemos. Lógico que compreendemos, tendo em vista os diversos relatos de docentes e estudantes sobre o desgaste, devido ao tempo sentados em frente às telas de computadores e celulares.

Como estávamos participando de dois eventos entre os dias 17 e 26 de novembro, somente entramos em contato com a Assistente Social em 27 de novembro. A referida profissional informou que estava de licença cuidando de questões de saúde e que retornaria em contato conosco assim que encerrasse a licença. Algo que também compreendemos e respeitamos.

Durante o período em que esperávamos o retorno da diretora do NAUFES, ficamos preocupados com o cumprimento dos prazos da pesquisa, por isso tomamos a iniciativa de buscar as/os estudantes por conta da própria pesquisa, sempre respeitando os princípios éticos relacionados ao acesso desses indivíduos, tendo em vista que não estávamos conseguindo agendamento das entrevistas pela via institucional, conforme havíamos previsto.

Assim, em 4 de novembro de 2020 enviamos mensagem de áudio para a estudante cega, matriculada no curso de Psicologia da UFES, que havíamos aplicado o questionário como teste em novembro de 2019, solicitando apoio sobre possíveis contatos com estudantes público-alvo da Educação Especial da Universidade. Ela informou que tinha um amigo com Deficiência Intelectual. Pedimos a ela que solicitasse a ele autorização para que nos disponibilizasse seu contato de WhatsApp. Quando o referido estudante autorizou, entramos em contato para agendar a entrevista.

Como neste semestre emergencial no modelo EARTE estávamos em Estágio em Docência na Educação Superior, “aproveitamos” que na turma de Pedagogia em que atuava havia uma estudante também com cegueira e outra com paralisia cerebral. Assim, individualmente, explicamos sobre o caráter da nossa pesquisa, solicitando a estas a sua participação. Reforçamos que apenas a entrevista com a primeira estudante cega, aquela matriculada na Psicologia, foi feita presencialmente, no que se refere à UFES.

Objetivamente esperávamos ter feito de forma presencial todas as entrevistas, no entanto, dada a impossibilidade disso por questões de prevenção à contaminação da Covid-19,

por meio de um processo não planejado[21] (ELIAS, 2006), valemo-nos da ferramenta *internet*. Ao mesmo tempo, promovemos a construção de uma metodologia de pesquisa importante para ser aproveitada em outros momentos, por exemplo, a impossibilidade diversa de deslocamento por uma das partes na entrevista.

Além disso, tanto o levantamento da literatura quanto o próprio processo de entrevista podem apresentar as características de uma sociedade. Logo, a contemporaneidade está permeada por aquelas em que a *internet* faz parte de um fluxo contínuo do Processo Civilizador, de modo que, apesar de usarmos de forma planejada, não sabemos os rumos que tomaremos com esse recurso digital de comunicação.

Cabe a nós, enquanto pesquisadoras/es, fazer uma apropriação também dessa ferramenta e aplicar os conceitos de ética e responsabilidade para o respeito junto às subjetividades que estão presentes em análises documentais, orais ou físicas, ainda que trabalhando com esses recursos tecnológicos, independentemente se a ferramenta da entrevista é usada presencial ou virtualmente, bem como no levantamento da literatura, conforme apontam Chaves e Wolffenbüttel (2020, p. 30773) em sua pesquisa sobre Educação Musical e Deficiência Visual:

> As características da pesquisa via Internet permitem uma vasta gama de possibilidades de acesso a diversos dados, o que facilita em termos de deslocamento, permitindo uma abrangência maior, por um custo menor. Justifica-se, portanto, a utilização deste tipo de pesquisa, pois foram investigados diversos periódicos, tendo um amplo acesso aos seus sites.

Dessa forma, entendemos que a entrevista fisicamente produzida e o acesso aos dados materiais, como em bibliotecas, são ferramentas de fundamental importância para qualquer produção científica que se valha de tais recursos. Mas, enquanto produção de ciência, precisamos considerar outras fontes de pesquisa, e hoje, em pleno século XXI, dispomos, também, da *internet* e seus recursos para tal (THOMAS, 2019; SILVA *et al.*, 2020). Acreditamos que a entrevista presencial ou *on-line* dependerá do contexto em que se encontra a necessidade da produção de dados.

Previámos, inicialmente, fazer as entrevistas apenas com estudantes, em decorrência do levantamento e sistematização da revisão de literatura, em que não localizamos trabalhos

[21] O "não planejado", de acordo com Norbert Elias (2006), vem a ser o fluxo contínuo e ininterrupto do Processo Civilizador no qual as redes de interdependência se cruzam em meio aos processos sociais, exercendo forças na balança de poder cujas distintas figurações humanas exercem influência e estão no entremeio daquilo que fora planejado. Logo, não se trata de um desencadear de acaso, mas do fruto do não previsto, produzido mediante as inferências que se faz em contexto de confluência que há entre a relação indivíduo-sociedade.

que nos possibilitaram refletir, com estudantes público-alvo da Educação Especial, **o que e como têm aprendido em sua trajetória na Educação Superior**.

Todavia, percebemos a necessidade de entrevistar também docentes, na medida em que estudantes citavam importantes ações que estes promoveram sobre investimentos didático-pedagógicos, por vezes sem auxílio administrativo e financeiro da UdeG e da UFES, e que contribuíram para a sua aprendizagem. Identificamos, portanto, que seria de extrema relevância dispor as falas desses dois segmentos – discentes e docentes – em processo de aprendizagem e ensino.

Ao passo que entrevistávamos as/os estudantes, e estas/es indicavam atitudes inclusivas por parte das/os docentes, ficamos instigados em ampliar o debate e dispor em conjunto as informações de ambas as partes, haja vista também a pesquisa como a de Ribeiro (2019), a qual aponta que, em entrevistas com 12 dos 72 docentes que lecionam a disciplina de Didática nos cursos de Licenciatura Universidade Estadual do Ceará (UECE-BRA), 73,61% das/os docentes que lecionavam a disciplina de Didática possuíam formação inicial em Pedagogia.

Tratamos então da importância que foi promover entrevistas com docentes da Educação Superior, mesmo que não lecionassem especificamente a disciplina de Didática, de modo a demonstrar a urgência em pensar métodos de aprendizagem e ensino, uma vez que lecionar implica conhecimento técnico que não se restringe ao campo da Pedagogia, mas a qualquer área do conhecimento que precisa se apropriar das técnicas básicas que as questões didático-pedagógicas tratam e que perfazem o caminho de falar para o outro a respeito de algo.

Sobre essa questão, entendemos a nossa tese como formativa também para nós enquanto docentes em contínuo processo, pois, na medida em que produzimos as entrevistas juntos a estudantes e docentes, fomos também produzindo "um momento em que dois indivíduos trocam informações verbais, sobre o tema pesquisado" (VITOR, 2020, p. 62).

Falamos, então, sobre a aprendizagem em um sentido mais amplo, não apenas aquela restrita unilateral e bancária, em que o professor é responsável por uma série de supostos depósitos em mentes supostamente vazias. Referimo-nos a uma relação dialógica que compõe o espaço de Educação, em que a condição docente também seja permeada pela produção de conhecimento sobre como estudantes público-alvo da Educação Especial aprendem. Por meio das entrevistas, localizamos situações de aprendizagem e ensino na perspectiva inclusiva, cuja sustentação temos feito em teóricos como Paulo Freire, que, apesar de não ter publicado

trabalhos especificamente sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva, vem sendo usado para tais investigações, conforme trabalhos como os de Girardi *et al.* (2020).

Além do mais, Streck (2019, p. 24) nos ajuda a pensar estas questões teóricas quando afirma que:

> É preciso, também, reinventar Paulo Freire na era da globalização do capital, dos novos arranjos econômicos do mundo do mercado e das políticas educacionais neoliberais, das novas tecnologias de comunicação e de informação que manipulam a opinião pública, geralmente, sob interesse do poder econômico. Tudo isso exige reinventar, também, novas formas de luta revolucionárias, tendo presentes as novas condições sociais e materiais nas quais os sonhos individuais e coletivos são gerados, alimentados, ou diminuídos e frustrados. Se Paulo Freire nos ensinou a ler o mundo, hoje devemos buscar novas formas de expressá-lo em inúmeras linguagens [...].

Assim, compreendemos que o uso das entrevistas – presenciais e/ou virtuais – em pesquisas sobre Educação, sustentadas por teóricos como Paulo Freire, nos ajuda a pensar essa sociedade profissional-urbano-burguesa-industrial como parte de um complexo reinventar, em específico na Educação Especial, tal como sugere Silva (2019, p. 67) quando observa que:

> [...] refere-se à análise do cotidiano (abordagem da prática educacional) e defende que esta precisa ser desenvolvida com reflexão crítica e coletiva, para nortear o caminho fértil no enfrentamento dos desafios da sala de aula e da escola. Nesse processo de reflexão crítica e coletiva, os conhecimentos teóricos subsidiam as análises reflexivas e críticas do cotidiano e constituem a práxis educativa capaz de superar as justaposições e/ou fragmentações de ações desprovidas de intencionalidade.

No que tange à Educação, reforçamos a importância do diálogo constante, aberto à pluralidade, de modo também a respeitar o processo das entrevistas e suas etapas, que podemos elencar da seguinte forma: 1ª etapa – Exploratória (estudos sobre a problemática, com levantamento da literatura produzida acerca do objeto de estudo e estudos sobre a técnica de procedimento de entrevistas); 2ª etapa – Sistemática (se procede uma categorização de dados, dados objetivos da pesquisa); e 3ª etapa – Interpretação (momento e que o pesquisador se debruça sobre os dados, estabelece comparações e disserta a respeito das possibilidade de análise localizadas).

Sobre o roteiro semiestruturado (Apêndices 1 e 2, respectivamente entrevista com discentes e entrevistas com docentes), levamos em consideração perguntas abertas, de modo que as pessoas entrevistadas pudessem se sentir confortáveis para falar sobre a sua relação com a aprendizagem e o ensino na Educação Superior, mas, na medida em que julgassem

interessante, acessassem em suas memórias momentos da Educação Básica em que os processos de inclusão também tenham ocorrido, e tendo as suas particularidades enquanto estudantes público-alvo da Educação Especial e também a condição de docência.

Neste sentido, ao passo que lançamos mão das entrevistas, observarmos que:

> [...] o discurso não é um elemento neutro e transparente, é elemento de controle e poder, pois "as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder" (FOUCAULT, 2009, p. 10). Trata-se do modo de pensar e falar sobre as coisas, num discurso histórico/contextual amparado por um sistema de instituições que impõem o que deve ou não ser dito e aceito [...] (COSTA; PIECZKOWSKI, 2020, p. 6).

Logo, a intenção não é a de tentar estabelecer verdades absolutas mediante as entrevistas, menos ainda com relação às análises que fizemos posteriormente, mas, dispor em paralelo com outros dados que utilizamos ao longo deste trabalho, que se referem aos documentos físicos da UdeG e da UFES, enquanto parte do Estado, e o que essas universidades têm feito para assegurar a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior.

2.3 A PESQUISA SEM VALISES DE MÃO COM PLANOS SALVADORES

A pesquisa comparada está baseada em estabelecer paralelos diretos entre o que aproxima e o que distancia os distintos objetos e/ou sujeitos de estudo, e pode estar sustentada em questões temporais e/ou espaciais, tomando como fontes os diários, autobiografias, memórias, discursos, cartas, fotografias, artefatos físicos, artigos de jornais, atas de reuniões, estatutos de organizações, legislação, documentos oficiais etc. (GIL, 2019).

O estudo comparado deve ser conduzido levando em consideração as peculiaridades do objeto/sujeito em estudo, haja vista que a pretensão não é a de hierarquizar ou algo similar, mas sim de explicitar as particularidades presentes na distinção e, considerando tais questões, aproveitar para a produção de aprendizado naquilo que se distingue, sem, necessariamente, considerar certo ou errado. Essa é uma dicotomia da qual queremos distanciamento. Dito de outra forma, de acordo com Freire (1976, p. 148),

> [...] o problema que se põe, portanto, não é da viabilidade ou não da conscientização em sociedades ditas complexas, mas o da indesejabilidade, o da recusa à transplantação do que se fez, de forma diferente, em diferentes áreas da América Latina, para outro espaço histórico, sem o devido respeito por ele. Não importa que esse espaço histórico seja o Terceiro Mundo também. E como um homem do

> Terceiro Mundo, eu bem sei o que representa o poder ideologicamente alienador dos transplantes a serviço da dominação. Não seria eu, que contra eles sempre estive, que hoje os defenderia.

Assim, os comparativos serão pensados numa pesquisa internacional, de forma a entender que "o método comparativo é bastante promissor, mas seu potencial só pode ser amplamente explorado se o utilizarmos para registrar sequências de desenvolvimento, ou seja, processos sociais" (ELIAS, 2006, p. 50). Para pensarmos comparativamente o México e o Brasil, implica-se estar "dispostos a ver e ouvir; a indagar e a discutir e não carregando conosco, em nossas valises de mão, planos salvadores ou relatórios semi-elaborados" (FREIRE, 1978, p. 19).

Com isso, assumimos uma perspectiva no intuito de observar a produção de contextos sociais num mesmo período histórico, que não se trata de um ano específico de início, mas sim de refletir como, na contemporaneidade, têm ocorrido alterações nos modos como México e Brasil asseguram na prática o estabelecimento de uma educação inclusiva do público-alvo da Educação Especial na Educação Superior.

Tal aposta por entendermos como um fluxo contínuo do Processo Civilizador na redução das características animalescas e ampliação da simpatia, de modo que observemos a deficiência enquanto característica, e não como limitante para o trabalho pedagógico, uma vez que a sociedade discrimina e exclui, implica dizer que a deficiência, para além de uma condição física e/ou intelectual, é uma produção da sociedade e daquilo que ela não compreende, portanto acaba por produzir a exclusão.

Acreditamos que o desenvolvimento de um estudo comparado internacional entre dois países distantes geograficamente tem, entre as suas infinitas possibilidades, aquela que contribua para um modo de estudo que seja exploratório ao entrar em contato com a realidade da Educação Especial nestes contextos de fenômenos práticos, como o dia a dia em espaço de Educação.

Ao passo que trabalhamos com esses fenômenos para a pesquisa, de modo a contribuir com o nosso aprendizado com aquele que se faz diferente, por "normas" produzidas pelos próprios contextos culturais, temos em vista as escalas de "valorações de cada nação e o sistema de caráter nacional, ligado intimamente a elas, movem-se por toda a parte entre os pólos opostos do egoísmo nacional estrito e da humanidade mais ampla" (ELIAS, 2006, p. 138).

Tais inclinações se aplicam ao rompimento das crenças distorcidas presentes em sociedades marcadas pela segregação social, e que tendem à privação de direitos inalienáveis

dos grupos vulneráveis, uma vez que aquelas/es que detêm o poder tendem a pautar a situação na manutenção das estruturas em que se encontram. A nossa defesa é romper com a naturalização dos modelos de segregação que padronizam tais questões.

O estudo comparado internacional aqui proposto, então, se situa no intuito de refletir sobre o preconceito, "e o consideramos digno de investigação, talvez na esperança de que seja possível fazer alguma coisa a respeito dele no final" (ELIAS, 2000, p. 181), de forma que essas crenças distorcidas sobre a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial no ensino comum encontra-se no tecido social em contexto universitário como "mais um exemplo da necessidade de um arcabouço configuracional como base de classificações separadas" (ELIAS, 2000, p. 181).

Promover as entrevistas com estudantes e docentes neste estudo é um movimento similar ao que temos feito desde a dissertação de Mestrado (CONCEIÇÃO, 2017), quando estivemos no México, em outra universidade, a Universidad Veracruzana, na cidade de Xalapa, no estado de Veracruz, e enquanto grupo de pesquisa em outros momentos, contribuindo, também enquanto coletivo. O fato de desenvolver uma pesquisa alinhada às perspectivas de grupo investigativo contribui para estarmos "[...] atentos ao mais simples pormenor que nos chame a atenção numa dessas visitas ou num desses encontros que nos desafie a uma reflexão com os nacionais" (FREIRE, 1978, p. 64).

O estudo comparado justifica-se em sua importância na medida em que explicitamente compara ações humanas. Quando este estudo faz recortes, seja pela ideia de analisar essas ações entre bairros, cidades, estados, países ou continentes, conseguimos precisar com maior possibilidade a análise acerca do comportamento humano frente a um problema, e temos o fundamental para comparar, que é o próprio humano.

Somente identificamos o que se diferencia quando comparamos, pois "não há identidade-eu sem identidade-nós" (ELIAS, 1994a, p. 152), e o aperfeiçoamento da condição humana reside na sua posição de compreender o que se diferencia e de tomar a diferença como característica para processo de aprendizagem e ensino.

Dessa forma, acreditamos que seja possível produzir um tipo de Educação com vistas a entender condições que a sociedade: "vai deixando de 'consumir' letras, de memorizar a geografia e a história da metrópole para ir tendo, no trabalho, a fonte de seu estudo" (FREIRE, 1978, p. 73).

O que nos impressionou de forma a enriquecer a pesquisa é que imaginávamos que encontraríamos realidades de inclusão-exclusão bem distintas entre as universidades aqui estudadas, e fundamentalmente diferentes formas de trabalho humanista, didático-pedagógica

e administrativa. Todavia, para a nossa grata surpresa, caminhamos, México e Brasil, UdeG e UFES, estudantes, docentes, administrativo, num sentido com o qual o anúncio rumo a um tipo de Processo Civilizador que nos fornece a esperança de um mundo possível, urgente e necessário, em prol do respeito à pluralidade.

2.4 CAMINHO METODOLÓGICO

Acreditamos que a pesquisa com os distintos processos metodológicos nos permite produzir conhecimento em conjunto com estudantes, quando, ao lançarmos mão do uso de entrevistas e dos relatórios de monitoria, sustentados por debates sobre a internacionalização das pesquisas com bases teóricas, almejamos identificar outras formas de aprendizagem, para além daquelas as quais os "pacotes prontos" costumam oferecer.

Com isso, referimo-nos à compreensão de que a aprendizagem e o ensino ocorrem na medida em que os métodos respeitam as pluralidades de tempos de aprendizagem, e de como cada sujeito se apropria dos conhecimentos.

No entanto, fazemos aqui uma ressalva no debate geral que temos tecido, e que acreditamos ser de extrema importância para a condição docente: a preparação do currículo da disciplina que vai ministrar, de forma que apresente segurança no trabalho didático-pedagógico, pois "demanda competência científica, clareza política e integridade ética. Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação, se não tenho pelo menos algumas ideias em torno do que faço" (FREIRE, 2019, p. 129).

Essa competência só não pode ser pautada num tipo de autoritarismo que produz relações de fascismo na sala de aula, que ao mesmo tempo precisa fugir da ingenuidade ao imaginar que não surgirão conflitos nas relações do espaço de Educação. Quando pensamos, por exemplo, nas entrevistas como um instrumento de coleta de dados, referimo-nos a um modo constante de refletir sobre a prática docente, em que se localiza na urgência em aprender, para então saber o que e como ensinar. Diante do exposto, Freire (2019, p. 145) nos ajuda a pensar quando fala sobre:

> [...] as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom, aliás, seria, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também.

E aqui encontra-se, novamente, parte do movimento dialógico que defendemos, pois, o ato de ser docente implica pensar a própria prática constantemente, levando em consideração que esta se fundamenta em uma determinada técnica que vai aprofundando na medida em que a experiência junto à classe estudantil tem sido produzida, ao passo que produz também as relações entre docentes e discentes.

Defendemos tais pontuações por entender que a relação de aprendizagem e ensino exige técnica, e que isso faz parte do próprio Processo Civilizador, dado que a aprendizagem, o ensino e as suas técnicas compõem parte dos processos da própria pesquisa. Assim, Elias (2006, p. 35) afirma que:

> [...] são ambos, processos de longa duração, não-planejados, que se movem numa direção discernível – com impulsos e contra-impulsos alternados – mas sem qualquer propósito na longa duração. São não-planejados, embora surjam do entrelaçamento, da conjunção, da cooperação e do confronto de várias atividades planejadas. Tecnização é o processo que, à medida que avança, permite que se aprenda a explorar objetos inanimados, cada vez mais extensamente, em favor da humanidade, manejando-os e os processando, na guerra e na paz, sobretudo na expectativa de uma vida melhor.

Essa afirmação refere-se à urgência constante de um diálogo sensível sobre o que e como aprendem estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, de modo a tornar as técnicas de aprendizagem e ensino apropriadas. Acreditamos que seja uma das principais formas com as quais qualquer etapa, nível e modalidade de ensino precisa se valer para que a Educação seja uma produção, não um conjunto de informações quando pensadas como prontas e acabadas, que o tempo e o espaço se encarregam de dizer da sua ineficácia.

Ressaltamos uma preocupação sobre a *Ley General de Educación* e a *Ley General de las Personas con Discapacidad*, que respectivamente foram revogadas em 03 de setembro de 2019 e 30 de maio de 2011. Todavia, não localizamos em nossas pesquisas qualquer outra lei que as substitua. Inclusive no site da Câmara de Deputados Federais do México, apesar de constarem como revogadas, continuam disponíveis, sem qualquer indicação para outras que substituam. Manteremos o acompanhamento da página virtual da Assembleia Legislativa Federal do México, e, na medida em que ocorrer a atualização oficial, procederemos também em nossa tese.

O cruzamento dos dados está permeado por aspectos formativos próprios que permitem determinadas análises, e, se os mesmos dados forem investigados por outros pesquisadores, sabemos da inevitabilidade de que estes terão outras interpretações. E essa é

uma das riquezas da produção científica, conforme tratam Ferreira e Francisco (2020, p. 151), em que:

> [...] é muito provável que duas pessoas ao olharem o mesmo objeto ou fenômeno enxerguem coisas diferentes. O que cada pessoa vê depende muito de sua história pessoal e de sua bagagem cultural. Na educação especial, esta abordagem acompanha a história das pesquisas, tendo um crescimento significativo em temas como política da educação especial bem como as práticas educativas aí construídas.

Para tal, consideramos a afirmação de Gil (2019, p. 29):

> Uma das formas de se proceder à análise consiste no cortejo dos dados obtidos na pesquisa com outros dados, que podem ser de arquivo ou obtidos em pesquisas realizadas anteriormente. A interpretação também pode ser feita mediante a análise dos dados obtidos à luz de alguma teoria. É o que torna a interpretação mais rica, pois um dos mais importantes papeis da teoria na pesquisa é o de conferir maior significância aos dados.

Esse movimento é o que podemos chamar de "triangulação dos dados"[22], em que a intenção é trabalhar com o recurso da entrevista, atrelado à análise documental que envolve os relatórios de monitoras/es que acompanharam estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior.

Somados esses elementos à análise dos investimentos administrativos na UdeG e na UFES, postos em comparação, estes contribuem para pensar a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial exatamente nas esferas de investimentos que defendemos no presente trabalho.

Então, esses recursos vêm a ser aquele investimentos humanistas, didático-pedagógicos e administrativos, de modo que possamos situar a Educação Especial e suas especificidades, que assegurem o atendimento responsável junto a quem necessita, com vistas, cada vez mais, à produção de uma sociedade inclusiva, em que estas/es estudantes tenham autonomia e não dependam desse atendimento.

Em paralelo a esse fator, podemos observar que as análises documentais possibilitam uma investigação dos processos de mudança social e cultural (ELIAS, 2011), pois, como nos diz Gil (2019, p. 174),

[22] "Em sua acepção mais simples, esse conceito refere-se ao uso de dois ou mais métodos para verificar se os resultados obtidos são semelhantes, com vistas a reforçar a validade interna dos resultados [...], seu propósito é o de utilização de dois ou mais processos comparáveis com vistas a ampliar a compreensão dos dados, a contextualizar as interpretações e a explorar a variedade dos pontos de vista relativos ao tema" (GIL, 2019, p. 177).

> [...] todas as sociedades estão continuamente mudando. Mudam as estruturas e as formas de relacionamento social, bem como a própria cultura da sociedade. Para captar os processos de mudança, não basta, portanto, observar as pessoas ou interrogá-las acerca de seu comportamento. Neste sentido é que as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc.

Essa urgência na pluralidade de recursos metodológicos para as pesquisas em Educação Especial justifica-se quando observamos que trabalhos nessa modalidade apresentam resultados tímidos para falar de questões como recursos financeiros. Ainda que este não seja o nosso objetivo, temos observado que reverberam de forma preponderante nas nossas análises, conforme podemos debater em pesquisas que demonstram esse quadro.

Afirmamos isso ao nos pautarmos nos debates de Thesing e Costas (2020), que analisaram os artigos publicados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), publicados entre 2010 e 2017, no GT15, e observaram que as entrevistas estão como o instrumento metodológico mais utilizado em pesquisas no campo da Educação Especial para a produção de dados, além de trabalhos como os de Souza (2020) e Gomes (2020). Contamos, ainda, com estudos como o de Ferreira e Francisco (2020), que, ao investigarem os recursos metodológicos para a análise dos estudos publicados na Revista Educação Especial (UFSM), identificaram a seguinte situação:

> Dos 16 trabalhos analisados nesta pesquisa, apenas um utilizou o método quantitativo (ALMEIDA; PEREIRA-SILVA, 2018), prevalecendo a utilização da observação como instrumento característico da pesquisa qualitativa. Esta é uma tendência na área da Educação Especial, sendo ainda tímida a entrada de estudos mistos e quantitativos, com trabalhos experimentais em áreas como avaliação de ensino de pessoas com autismo (NUNES; WALTER, 2014). A tendência qualitativa está presente nos estudos em educação preocupados com a intervenção nos processos educativos, com análise qualitativa das políticas públicas bem como de participação ativa dos participantes da pesquisa no fazer do conhecimento científico. Isto devido à proposta de inclusão, de viabilizar o dizer dos que historicamente foram excluídos de falar em nome próprio, marginalizados e historicamente silenciados (FERREIRA; FRANCISCO, 2020, p. 155).

Precisamos reforçar que ambas as perspectivas metodológicas contribuem para a análise, mas quando somamos diferentes recursos, como as entrevistas e os documentos escritos sobre a Educação Especial na UdeG e na UFES, temos em mente um diálogo em que nos permita uma aproximação do problema a ser estudado, levando em consideração a complementariedade que objetivamos pontuar entre tais recursos.

Dessa forma, cruzar dados produzidos em entrevistas com aqueles coletados em documentos escritos oferece a possibilidade para analisar as questões burocráticas, como aquelas que gestam o espaço de Educação, de modo que possamos romper com recorrentes

falas sobre as ausências para a não promoção de uma Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (não tem tempo, não tem suporte, não tem formação, não tem técnica, não tem acompanhamento familiar, não tem acompanhamento da gestão do espaço educacional, etc.) (QUADROS *et al.*, 2020).

Sabemos das dificuldades pelas quais passam as instituições públicas de Educação, tanto no México, quanto no Brasil, e, em momento algum da presente tese, desejamos simular que estes não existem. Todavia, pretendemos usar dos recursos metodológicos para ir ao encontro dos investimentos humanistas, didático-pedagógicos e administrativos que a UdeG e a UFES têm produzido, de forma que, ao reconhecermos a existência destes, temos em vista aprender sobre distintos processos de aprendizagem e ensino, dispondo-nos no mundo como sujeitos producentes para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum.

Assim, compreendemos que existem movimentos que apontam para o uso de recursos metodológicos distintos e complementares, que nos ajudam a interpretar os dados coletados e/ou produzidos por estes recursos, de modo que façamos previsões responsáveis, tendo em vista que não controlamos o tempo e suas repercussões diante da interferência de indivíduos e sociedades, mas que sejam propositoras de interferências e alterações sociais em prol da defesa dos Direitos Humanos, dos quais estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como qualquer outro humano, têm direito de usufruir, e dos quais não abrimos mão.

Logo, sobre o direcionamento da investigação científica, tomamos por base os apontamentos de Elias (2006, p. 164), ao afirmar que:

> [...] não tentarei prever o futuro nem dizer que direção é preciso tomar ou qual caminho seguiremos. Mas talvez eu tenha tornado claras algumas das reflexões entre eventos que frequentemente são divididos e classificados sob diferentes rótulos acadêmicos [...]. Contudo, as conexões estão por toda a parte, para que todos vejam, desde que tenhamos uma perspectiva de longo prazo e concentremos a atenção nas relações de poder mutantes entre diferentes grupos sociais.

Essa complexa rede de grupos sociais que compomos nos permite inferir que a relação entre pesquisa e indivíduos segue caminhos pré-definidos, mas completamente passíveis de alteração, conforme a dinâmica em que estejam empregados, sem com isso saber a que ponto chegaremos, tendo em vista a longa duração histórica da qual não temos controle.

Diante do exposto, apegamo-nos ao exercício da denúncia e do anúncio não como previsão ingênua do que vai ocorrer, mas sim dos movimentos que precisamos, enquanto sociedade, produzir para o rompimento do latifúndio do saber científico, quando observamos

as ausências da universidade e preferimos em nossa tese explicitar o que vem sendo produzido em prol da aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial. Temos, então, que denúncia e anúncio

> [...] jamais estiveram [...] dissociados, como também jamais fora da práxis revolucionária. A denúncia da realidade opressora, da espoliação, da farsa colonialista, que procurava mascarar aquela espoliação, bem como o anúncio da nova sociedade, constituindo-se no seio mesma da velha, através da transformação revolucionária (FREIRE, 1978, p. 23).

Diante dos encontros com as pessoas entrevistadas, nas questões levantadas e nos debates tecidos, por vezes discutimos sobre as ausências tanto na UdeG quanto na UFES, e as utilizamos como denúncia em nossas reflexões para direcionar aos anúncios, quando discentes e docentes nos apresentaram uma série de informações em que, ainda sob a complexidade das ausências, falam de uma perspectiva inclusiva e possível da Educação Especial na Educação Superior, de modo que tais entrevistas nos ajudaram a estabelecer um estudo comparado sobre a mesma problemática (SILVA, 2020).

As entrevistas, dessa forma, contribuíram com a percepção de que as falas – mesmo que estejam "presas ao contexto, dependentes da expectativa do outro e projetadas por nós – podem fazer emergir papéis a serem negociados na interação, em que o professor ou o aluno, o médico ou o paciente, o entrevistador ou o entrevistado se encontram (MENDES *et al.*, 2020, p. 123).

A leitura constante dos documentos materiais como legislações em Educação dos dois países, bem como os relatórios de monitoria, junto aos objetivos, geral e específicos, da nossa pesquisa, após as entrevistas, nos proporcionaram o seguinte quadro de categorias de análise:

Quadro 1 – Categorias de Análise das Entrevistas

Categorias
1. Dialogicidade
2. Docente aprendendo com o discente
3. Investimento do Estado para garantir a acessibilidade
4. Experiência de aprendizagem
5. Ações inclusivas financiadas pelo próprio indivíduo
6. Falta de investimento do Estado
7. Avaliação apropriada e não apropriada

8. Importância do saber técnico docente no ensino para discentes
9. A importância docente na aprendizagem discente
10. Ação pedagógica atrelada ao fator administrativo
11. Didática
12. Aspectos administrativos do trabalho pedagógico
13. Aspectos sociais – internos e externos ao espaço de Educação – que impactam no cotidiano de estudantes público-alvo da Educação Especial
14. Importância do Estudo Comparado

Fonte: Elaboração do autor

Essa organização em que elencamos as categorias ocorreu no processo das entrevistas, na medida em que fazíamos as transcrições e interpretações, e estão enumeradas sem qualquer intenção de hierarquização. Inclusive essa categorização não foi algo planejado, ocorreu de acordo com a condução das entrevistas semiestruturadas, alinhadas às respostas que docentes e discente ofereciam, e com as reflexões que fizemos, ao relacionar as respostas com os objetivos da pesquisa.

Essa relação do refletido, mas não planejado, fica ainda mais explícita no capítulo em que trabalharemos especificamente com as entrevistas. Será possível observar que a ordem estará de acordo com as possibilidades de diálogo dos dados coletados nas entrevistas, com aqueles documentos e as bases teóricas.

A sequência que seguiremos ao escrever explicitamente sobre os dados produzidos nas entrevistas e que foi planejada refere-se exatamente aos pressupostos que defendemos a respeito dos investimentos humanistas, didático-pedagógicos e administrativos.

Compreendemos que a ideia de investimentos materiais e imateriais (humanistas, didático-pedagógicos e administrativos) possui relação direta entre si, e só podem ser elencados se pensados como complementares. Complementaridade esta que, na sociedade profissional-burguesa-urbano-industrial, se sustenta na disputa de indivíduo com indivíduo, e torna-se inviável administrar qualquer modelo de Educação que respeite a humanização e as particularidades didático-pedagógicas se não assegurar investimentos financeiros para tal.

3 APRENDER E ENSINAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE "PROFISSIONAL-BURGUESA-URBANO-INDUSTRIAL"

Dentre as questões que envolvem a Educação Especial estão aquelas com as quais a discriminação e o preconceito foram constituídos diante do que, historicamente, se entendeu por estudantes público-alvo da Educação Especial, em que as "limitações clínicas" pautadas no laudo também tendem a limitar as ações pedagógicas (ALVES; CÉLIO SOBRINHO, 2014; CÉLIO SOBRINHO, 2013; PANTALEÃO *et al.*, 2015; CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2017).

A perspectiva médico-clínica, quando não trabalhada em parceria para ajudar a pensar a condição histórica e cultural do indivíduo, acaba condenando-o ao "qualquer trabalho serve" para lidar com questões didático-pedagógicas, em que são polarizadas as concepções entre indivíduo e sociedade pelo direcionamento das práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial para um modelo cuja organização foi tendo por medida a baixa expectativa no que se refere às suas possibilidades de aprendizagem (CÉLIO SOBRINHO, 2011).

Na medida em que produzimos práticas pedagógicas inclusivas, produzimos também um ambiente mais próximo à simpatia, podendo ser interpretada como democratização do acesso à Educação, do nível básico ao superior, que só será possível na constituição de um cotidiano democrático, e isso implica, também, as relações que estabelecemos no âmbito dos espaços de escolarização (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2016e).

Ao tratarmos de um cotidiano democrático, explicitamos nossa posição na fundamentação teórica que, ainda que seja permeada de cientificidade, não é neutra, pois falamos de um determinado lugar e com determinados objetivos o que de outras maneiras seriam ditas por outras pessoas. Dado que, de acordo com Freire (1996, p. 70),

> [...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função do seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, e não poder ser neutra.

No que se refere ao nosso estudo, pautamo-nos nessa politicidade e não na neutralidade para estabelecer a busca por trabalhos sobre inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, em que observamos a defesa desse público na educação comum, conforme afirma Carvalho Filha (2017).

Esse fato nos ajuda a dizer que, ainda que tenhamos sérios problemas estruturais no México e no Brasil, estamos, no processo de produção científica, refletindo acerca da questão, dado que, no que se refere ao Brasil, temos os apontamentos de Carvalho Filha (2017, p. 56):

> Dos 11 estudos analisados, quanto às características gerais, a publicação mais antiga era de 2011; 10 (90,9%) artigos eram nacionais e um (9,1%) tinha abrangência internacional. Quanto ao idioma das publicações, obteve-se acesso a 10 (90,9%) em português e um (9,1%) em espanhol. Este achado pode ser considerado um aspecto positivo para o país, já que o expressivo número de publicações realça uma aparente preocupação dos pesquisadores em relação à inclusão de pessoas com NEE no Ensino Superior.

Essa afirmativa direciona para a importância sobre as pesquisas no Brasil e como elas figuram no campo da Educação Especial internacionalmente. Apesar desse contexto, cumpre que esse processo consideramos tardio por parte da sociedade ocidental em reconhecer tais direitos, acabando por prolongar um sistema de exclusão (CORREA *et al.*, 2015).

Parte dessa demora atribuímos ao fator do desconhecido, restringindo sujeitos às suas deficiências, utilizando de suas características físicas e/ou intelectuais para encerrá-los e não como disparadoras de novas possibilidades, por vezes cerceadas por uma hierarquização cujos padrões da sociedade profissional-burguesa-urbano-industrial impõem.

Cabe, então, às diversas formas de enfrentamento, dentre elas a universidade enquanto sistematizadora do saber produzido, a obrigatoriedade de contestar os modelos sociais vigentes, principalmente quando estes excluem e segregam (afinal de contas, parte da importância da produção científica encontra-se na produção de novos conceitos), bem como de refutar aqueles que produzem a desigualdade de toda ordem.

Aparenta-nos uma contradição sem precedentes o fato de existirem indivíduos na universidade em pleno século XXI que ainda querem lecionar apenas para os “iguais”, mantendo-se na universidade em uma zona estranha à função de produção de conhecimento sistematizado, o que nos leva a defender o rompimento da discriminação para com “os recém-chegados, que eram estranhos não apenas para os antigos residentes como também entre si (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

Uma sociedade que não respeita a diversidade, provavelmente, passa por um sentido de retrocesso em seu Processo Civilizador, inclusive na sala de aula comum, onde essa diversidade representa diretamente a heterogeneidade social (MACHADO; CORREIA, 2016). Assim, conforme aborda Rodrigues (2004, p. 5):

> Cabe aqui lembrar que a resistência de uma cadeia de elos de aço é determinada pela resistência do seu elo mais fraco. Da mesma forma a velocidade de um grupo de corredores é determinada não pelos que vão à frente, nem ao meio, mas sim pelos últimos. Penso que estas são imagens adequadas para falar do que é qualidade do processo de ensino-aprendizagem na Universidade: é a qualidade que a Universidade conseguir dar aos seus elos mais fracos e aos corredores que seguem no grupo de trás.

Como em nossa investigação sobre aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, Espinosa *et al*. (2017), ao promover entrevistas com estudantes matriculados na Educação Superior no México, entendem que a melhoria na qualidade desse nível de ensino precisa passar pela atenção que se dispõe ao público discente desde a Educação Básica no México (PANTALEÃO *et al.*, 2017a; PANTALEÃO *et al.*, 2017b), e está relacionado, dentre outros fatores, ao rompimento docente com relação aos paradigmas da exclusão, da qual tratamos.

Diante disso, entendemos que "a civilização dos povos ainda não se completou" (ELIAS, 2011, p. 59). Não que um dia chegará a concretizar-se, mas pelo fato de que as mudanças nas demandas sociais, nas relações sociogenéticas e psicogenéticas recebem novas configurações na medida em que as relações se modificam no longo tempo, tensionando, por exemplo, para a alteração dos modos como a sociedade profissional-burguesa-urbano-industrial tem lidado com estudantes público-alvo da Educação Especial na educação comum.

Por sermos então inconclusos, a sociogênese e psicogênese são desconhecidas para nós. Logo, conforme trata Elias (2011, p. 46):

> [...] em sua maior parte, desconhecidas a sociogênese e a psicogênese do comportamento humano. Até mesmo colocar questões a esse respeito pode parecer estranho. Ainda assim, é fato observável que pessoas de unidades sociais diferentes comportam-se de maneiras muito específicas.

Então:

> Dito de outra maneira: um ser humano singular pode possuir uma liberdade de ação que lhe permita desligar-se de determinada figuração e introduzir-se em outra, mas se e em que medida isto é possível depende do fato das peculiaridades da figuração em questão. As mesmas pessoas podem formar umas com as outras diferentes figurações [...]. Inversamente, diferentes seres humanos singulares podem formar figurações similares (ELIAS, 2006, p. 26).

Tanto essas figurações que assumimos e que outrem assume nos afetam, por exemplo, o debate sobre a profissionalização do Tradutor/Intérprete de LIBRAS é cada vez mais presente nas Instituições de Educação Superior (IES), alterando as relações ali dispostas (CORRÊA *et al.*, 2017; CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2014; SILVEIRA *et al.*, 2017).

Basta observarmos o rompimento com modelos que impunham a oralização da comunidade surda (SILVA *et al.*, 2016; FRANCO, 2008), o que contribuiu para o crescimento das matrículas nas escolas regulares, e trouxe consigo questões importantes que alteram as relações nos espaços em que se encontram pessoas com deficiência auditiva, por exemplo (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2016c). Isso pode ser analisado como uma forma de romper um tipo de profissionalização única, que somente consideraria aqueles que escutam.

No entanto, precisamos lembrar que esta afirmativa não se encontra no campo da mera reprodução do modo de se fazer da sociedade profissional-burguesa-urbano-industrial, mas sim da relação de respeito que instituições de ensino de forma geral precisam estabelecer com o público discente. Conhecimento não pode ser usado para a produção de necrofilia de cérebros, de modo que as subjetividades tenham condições de refletir sobre a importância do ato de produzir e sistematizar tais conhecimentos em prol da própria existência humana.

Neste sentido, acreditamos que a universidade precisa estar atenta ao que estudantes têm a dizer e se refira também a uma inserção profissional na sociedade burguesa-industrial, construída de maneira que seja num mundo cuja concorrência não se torne o mote que move as nossas relações. A esse respeito, Espinosa *et al*. (2017, p. 324) nos chamam a atenção para o seguinte:

> Puede decirse que para las y los alumnos, la universidad es un medio para lograr sus objetivos: transformación, compromiso social u obtención de empleo, y a la vez le piden que cumpla con aquello que la universidad les ofrece y sea eficiente en el uso de los recursos. Sin embargo, el profesorado parece menos preocupado por satisfacer a agentes externos, cumplir objetivos que ven ajenos a ellos y sus alumnos, o buscar la eficiencia económica. Este trabajo aporta evidencias para la gestión institucional de la calidad y para la mejor comprensión de uno de los actores centrales del proceso educativo: sus estudiantes[23].

Tendo em vista esses apontamentos, basta voltarmos especificamente para a literatura que versa sobre o público-alvo da Educação Especial na Educação Superior para constatar que diversas pesquisas com estudantes, docentes e corpo técnico-administrativo têm demonstrado a urgência da formação de profissionais da Educação Superior (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2015a), e a mais imediata ainda, que é a capacitação desses indivíduos para lidar com um público cuja diferença é o seu sinal (PEREIRA, 2008; MENDES; BASTOS, 2016;

[23] "Podemos dizer que para as e os estudantes, a universidade é um meio para atingir seus objetivos: transformação, compromisso social ou obtenção de emprego, e às vezes os pedimos que cumpram com aqueles que a universidade lhes oferece e seja eficiente no uso dos recursos. Porém, o professorado parece menos preocupado por satisfazer a agentes externos, cumprir objetivos que estão distantes a eles e seus alunos, ou buscar a eficiência econômica. Este trabalho aporta evidências para a gestão institucional da qualidade e para a melhor compreensão de um dos atores centrais do processo educativo: seus estudantes." (Tradução nossa).

PANSANATO *et al.*, 2016; CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2016c; MANENTE *et al.*, 2007; FERNANDES; COSTA, 2015; MARQUES; GOMES, 2014; ROCHA; MIRANDA, 2009).

Partimos do princípio de que todas as sociedades se constituem, também, por modos de controle do poder que perpassam pelos processos sociais emocionais ou materiais. Tal concepção faz parte do que Elias (1993, p. 99) chama de "mecanismo da formação de monopólios", e com a universidade não foi diferente, haja vista que ela vem representando historicamente um campo cujas elites se estabeleceram.

O mecanismo em grande escala de unidade social, em que está contido uma complexidade de outras unidades sociais que, por intermédio de sua interdependência, agrega essa maior, possui poder social aproximado, e, de alguma forma, promove a competição entre si, em maior ou menor relação com esse poder.

Logo, esse monopólio não é imutável, e os distintos interesses de determinados grupos da sociedade e de seus indivíduos promovem disputas entre si, de modo que o controle e o monopólio do Estado sobre questões como a violência, os tributos e a burocracia, pendulem na balança de poder para quem sair vitorioso da disputa.

Com a Educação não seria diferente. As legislações e políticas públicas que gestam as ações, bem como os investimentos promovidos para assegurar a existência e funcionamento das categorias sociais em que nos inserimos, demonstram o modelo de sociedade por nós produzido, queiramos ou não, num fluxo contínuo da modelagem da sociedade e sua complexidade, por exemplo, no que se refere a um estudo comparado internacional, levando em consideração a influência de organismos como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que, produzindo estudos comparados, tratavam também das necessidades de endividamento de países pobres (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2015b).

A desigualdade e a pobreza existentes na América Latina e no Caribe têm como base as produções herdadas do nosso passado de pilhagens, do qual Europa e Estados Unidos da América têm participação direta por mais de 5 séculos, validadas pelas elites locais, coloniais e contemporâneas. Guijarro e Homad (2011, p. 46) fazem um mapeamento acerca do problema da inclusão na Educação, pensando América Latina, e apontam que:

> El Informe de Seguimiento de Educación para Todos de 2010 evidencia la crítica situación de desigualdad que afecta a estos grupos sociales, lo cual muestra que actualmente la educación no está siendo capaz de reducir los obstáculos que enfrentan para acceder a la educación, concluir sus estudios y aprender. – En Bolivia, los jóvenes de 17 a 22 años de habla *aimara* y *quechua* cursan respectivamente dos y cuatro años menos que los hispanoparlantes. En Guatemala, el promedio de la duración de la escolaridad de los hispanoparlantes es de 6,7 años, mientras que el de las poblaciones que hablan *q'eqchi* es tan solo de 1,8 años. Las

> posibilidades de que los niños mayas combinen su educación con el trabajo es dos veces mayor que la de los niños hispanoparlantes.[24]

E, assim como já apontaram Saviani (2010), Vitale (2015), Krawczyk e Vieira (2007), na América Latina a Educação escolar tem acompanhado as dinâmicas teóricas contemporâneas, mas de maneira conservadora, pois são usadas apenas como forma de centralizar mais poder sob a tutela das elites, com vistas a atender a exploração daqueles menos escolarizados. Neste sentido:

> Lo que se observa es que la historicidad que caracteriza la realidad educativa en estos países sufrieron en México lo que podríamos denominar una "ruptura conservadora", por su carácter regresivo; en Chile, una "continuidad conservadora", dado el mantenimiento y ampliación de las propuestas de cuño neoliberal; en Brasil, una renovación conservadora, por su activismo innovador, y en Argentina una ruptura interrumpida, del estancamiento de las renovaciones pretendidas. El "nuevo conservadorismo" en la realidad educativa expresa la finalidad común apuntada anteriormente, en cuanto la historicidad vigente en cada país se revela en la especificidad de sus metas y de sus estrategias, dentro de las cuales destacamos la expansión de la enseñanza, la desregulación del trabajo docente y la configuración de las responsabilidades en el ámbito educacional[25] (KRAWCZYK; VIEIRA, 2007, p. 74).

Essas características não desaparecem, mas a literatura nos diz que, com o encerramento das ditaduras militares na América Latina, a concepção que a sociedade tem de si passa a ser alterada, e a violência centralizada em poder do Estado passa a não ser mais tolerada legalmente.

Essa forma de pensar a sociedade e a Educação assume então um viés de democratização, de liberdade e de respeito aos direitos humanos. A exemplo do que Palamidessi e Suasnábar (2012) atribuem aos avanços educativos no México e no Brasil, onde uma comunidade acadêmica que vem se consolidando tem feito parte da produção de conhecimento, cuja cadeia reverbera internacionalmente. E continuam:

---

[24] "O Relatório de Acompanhamento de Educação para Todos 2010 tratam da situação crítica de desigualdade que atinge esses grupos sociais, o que mostra que atualmente a educação não está conseguindo diminuir os obstáculos que enfrentam para ter acesso à educação, concluir os estudos e aprender. – Na Bolívia, os jovens de língua aimara e quíchua entre 17 e 22 anos, respectivamente, estudam dois e quatro anos menos que os de língua espanhola. Na Guatemala, a duração média da escolaridade para falantes de espanhol é de 6,7 anos, enquanto a das populações de língua q'eqchi é de apenas 1,8 anos. Crianças maias têm duas vezes mais chances de combinar educação com trabalho do que crianças falantes de espanhol." (Tradução nossa).

[25] "O que se observa é que a historicidade que caracteriza a realidade educacional nesses países sofreu no México o que poderíamos chamar de "ruptura conservadora", por seu caráter regressivo; no Chile, uma "continuidade conservadora", dada a manutenção e expansão das propostas neoliberais; no Brasil, uma renovação conservadora, por seu ativismo inovador, e na Argentina, uma pausa interrompida, da estagnação das reformas pretendidas. O "novo conservadorismo" na realidade educacional expressa o propósito comum acima mencionado, na medida em que a historicidade vigente em cada país se revela na especificidade de seus objetivos e de suas estratégias, entre as quais destacamos a expansão da educação, a desregulamentação do trabalho docente. e a configuração de responsabilidades no campo educacional." (Tradução nossa).

> En nuestro análisis de seis países latinoamericanos, hemos encontrado que México, y sobre todo Brasil, son los que más han avanzado en la configuración de un campo de investigación educativa integrado a nivel nacional, con reglas de juego institucionalizadas y niveles significativos de producción académica. También son los que revelan un mayor grado de institucionalización en relación con las demandas de productos de conocimiento del Estado vinculados con las actividades de gobierno del sistema educativo[26] (PALAMIDESSI; SUASNÁBAR, 2012, p. 61).

Os autores atribuem tais avanços ao próprio processo de democratização, que, ainda abalado por corrupção e golpe jurídico-parlamentar-midiático, como o sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016, no Brasil, consegue se firmar em decorrência de uma legislação que – repetimos – reflete o modelo de sociedade que tentamos produzir.

Necessário registrar na presente tese que vivemos um desmonte no campo dos direitos em geral, entendendo que esse cenário merece ser pensado não apenas na especificidade da Educação Especial, mas na interdependência das frentes de luta pela a manutenção dos direitos conquistados, tais como os da Educação de modo geral, além dos ataques por parte do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, contra os direitos trabalhistas, previdenciários, políticos, civis, culturais, bem como tem afetado a nossa segurança alimentar e de um meio ambiente natural saudável. Resumidamente, um governo genocida!

Desse ponto, situa o nosso convite a pensar que os processos democráticos não se restringem ao direito de votar, mas perpassam a relação de socialização de bens de consumo e bens culturais que asseguram a dignidade humana.

Encontra-se aqui uma parte da defesa que fazemos da universidade pública como este espaço que contribui para a organização social e o rompimento com as desigualdades, por uma formação acadêmica que constitua o contrário à simples massificação, pois "a 'sociedade massificada' [...] surge nas sociedades altamente tecnologizadas, absorvidas pelo mito do consumo. Nestas sociedades, a especialização necessária se transforma em 'especialismo' alienante e a razão se distorce em 'irracionalismo'" (FREIRE, 1976, p. 83).

Acreditamos que exista um determinante que se relaciona à concepção e aos modos de democratização de um Estado, que está, também, nos modos como a imprensa constrói suas narrativas. Neste sentido, analisando comparativamente a imprensa na Argentina, no México e no Brasil, Krawczyk e Vieira (2007) e Yannoulas *et al.* (2014) afirmam que os jornais

[26] "Em nossa análise de seis países latino-americanos, constatamos que o México, e principalmente o Brasil, são os que mais avançaram na configuração de um campo de pesquisa educacional integrado em nível nacional, com regras do jogo institucionalizadas e níveis significativos da produção acadêmica. São também os que revelam maior grau de institucionalização em relação às demandas do Estado por produtos de conhecimento vinculados às atividades de governo do sistema educacional". (Tradução a nossa).

impressos conseguem apresentar temas mais diversificados e livres dos interesses de mercado, do que as redes de televisão.

Os autores indicam que na transição do século XX para o século XXI, dentre os temas mais veiculados sobre Educação nos jornais impressos, está o de estudantes público-alvo da Educação Especial. Sobre tal questão, Aragón (1997, p. 100) afirma que:

> En los tres países los diarios dedicaron buena cantidad de su espacio noticioso a cuestiones pedagógicas de las más variadas, desde la divulgación de la puesta en marcha de actividades especiales para la alfabetización de niños deficientes físicos y mentales dentro de las escuelas públicas, hasta la implementación de nuevos procedimientos de investigación en los programas de posgrado. Como se puede ver […], esta categoría fue la que más notas consiguió concentrar en la prensa argentina (22,5%) y brasileña (13,8%), no así en México, donde tal tipo de notas ocuparon el quinto lugar, absorbiendo el 7% del total.

Os dados nos mostram essa mudança de comportamento que países na América Latina vêm adotando. Ainda que não saibamos como lidar com todos os casos de estudantes público-alvo da Educação Especial, reconhecemos que avanços ocorreram na Educação Básica, e a Educação Superior tem se apropriado desses debates.

Essa apropriação, tanto da produção na Educação Básica quanto do que o estudo comparado pode nos proporcionar, contribui para encontrar sua defesa em análises que trabalham com um viés de ato de desenvolvimento contínuo comum. Nesse sentido, Silva (2017, p. 39) argumenta que:

> [...] o processo de Estudo Comparativo visa também uma forma de reconstrução do sistema educacional, mesmo que o sistema se localize em um Estado sólido e com avanços significativos, a comparação se faz presente para que projeções futuras sejam estabelecidas com metas de desenvolvimento coletivo.

Assim, abordamos a pesquisa comparada no sentido que temos trazido desde a dissertação de mestrado (CONCEIÇÃO, 2017), quando abordamos a importância da ampliação dos sistemas educativos do México e do Brasil, naquele momento pesquisando a Universidad Veracruzana e a UFES, em que observamos as questões relacionadas na *Ley General de Educación* (1992) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Esses documentos que se constituem como documentos correlatos quando pensados na sua própria condição, que vem a ser a de categorização da Educação nestes dois países, que reforçamos a importância do estudo comparado em trabalhos como os de Valente (2009) e Conceição (2017).

Tais legislações aproximaram temas e permitiram que outras fossem produzidas, num sentido de unificar os debates a respeito da América Latina e Caribe, em que, similar à Declaração de Bologna, o Mercado Comum do Sul (Mercosul) tentou efetivar um trabalho com o qual fosse possível essa ligação universitária entre os países que o compõem. Dessa forma, seria um sistema de covalidação de diplomas de graduação e pós-graduação, chamado Mercosul Educacional (HERMO; VERGE, 2010).

Temas como esses colaboram para que o debate feito no Brasil apareça de forma significativa entre produções relevantes em universidades de vários países. Ainda que possamos encontrar meios de discordar, este é um fato com o qual lidamos, conforme aponta Tamayo (2016, p. 275):

> En resumen, podemos afirmar que en América Latina, son las universidades de Brasil, las que presentan actualmente mejor clasificación en los ranking internacionales, muy distante de otros países como Chile, Argentina, México y Colombia. Lamentablemente los otros 15 países de la región (75%), no figuran en los rankings analizados. Todos estos resultados demuestran que, las mejores clasificaciones institucionales en los rankings mundiales, dependen más de la gestión de los Gobiernos (legislación e inversión) de cada país; y de la gestión de los directivos de cada universidad (pública o privada)[27].

Esses rankings ainda precisam de outras análises, pois defendemos a importância em se avaliar. Inclusive, discorremos sobre o assunto ao longo deste texto, quando tratamos de docentes e estudantes. Mas mantemos o nosso posicionamento de que seja uma avaliação com vistas a diagnosticar e identificar questões que possam ser trabalhadas, de modo que ampliem ações democráticas e biófilas, e não como atitudes neofascistas que necrofilia pessoas e mentes.

Para além dos meios de rankings hierarquizantes, típicos da sociedade profissional-burguesa-urbano-industrial meritocrática, o estudo comparado internacional nos permite essa proximidade com outras realidades e nos faz indagar a respeito da nossa própria realidade. Então, Tamayo (2016, p. 276) complementa, dizendo que:

> Si consideramos los rankings académicos mundiales, como un indicador de resultado de la gestión universitaria. Podemos concluir que, los resultados de la región latinoamericana, están significativamente por debajo del promedio mundial.

[27] "Em síntese, podemos afirmar que na América Latina são as universidades brasileiras que apresentam atualmente a melhor classificação nos rankings internacionais, muito distantes de outros países como Chile, Argentina, México e Colômbia. Infelizmente, os outros 15 países da região (75%) não aparecem nos rankings analisados. Todos esses resultados mostram que as melhores classificações institucionais nos rankings mundiais dependem mais da gestão dos Governos (legislação e investimentos) de cada país; e a gestão dos diretores de cada universidade (pública ou privada)." (Tradução nossa).

> A nivel individual de los países de la región. Las universidades que representan a Brasil, la ubican en el primer lugar de la región, a gran distancia de Chile, México, Argentina y Colombia. Los demás países de la región, no presentan resultados en el Top 500 mundial[28].

No entanto, se quisermos dados atualizados de 2019, e utilizarmos da mesma ferramenta de busca na página eletrônica do "*Ranking Web of Universities*", veremos a classificação entre as universidades do México, a UdeG comparada entre as IES figura na 5ª colocação, e a UFES encontra-se na 16ª posição entre as universidades do próprio Brasil.

Dentro do ranking mundial, a UdeG se apresenta na 872ª posição, e a UFES está na 1123ª posição. E, quando comparadas entre as universidades na América Latina, a UdeG está na 25ª posição, enquanto a UFES na 32ª.

Com mais esses apontamentos da proposição do estudo comparado, partiremos no próximo item para averiguar em que medida esse ranqueamento nos servirá para a pesquisa, de forma que possamos apresentar um trabalho que venha a contribuir com a comunidade acadêmica. Para tal, passaremos então para o seguinte tópico, sobre Investimento Público da Educação e da Educação Especial na Educação Superior.

[28] "Se considerarmos os rankings acadêmicos mundiais, como um indicador do resultado da gestão universitária, podemos concluir que os resultados da região da América Latina estão significativamente abaixo da média mundial. No nível individual dos países da região. As universidades que representam o Brasil o colocam em primeiro lugar na região, atrás de Chile, México, Argentina e Colômbia. Os demais países da região não apresentam resultados no Top 500 mundial." (Tradução nossa).

4 REDUÇÃO DE INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO

Pensar com vistas a organizar e promover a gestão da coisa pública nos parece no mínimo desafiador em meio aos projetos privatistas, em que o discurso de que a entidade pública não funciona está pautado no esvaziamento de um em detrimento de outro (DUTRA, 2017). Esvaziamento de investimentos financeiros e, consequentemente, de profissionais habilitados em suas respectivas áreas, além de recursos tecnológicos, fazendo com que, de fato, o serviço público não consiga garantir as demandas que a ele caibam, justificando para a opinião pública o discurso falacioso de que a privatização é o único caminho possível.

Ressaltamos que não somos contra a iniciativa privada, mas frente contrária aos movimentos de interesses privados que desejam desestruturar a coisa pública para benefícios individuais.

Tais demandas são respaldadas por leis como a Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), que congela os investimentos em áreas como Educação por 20 anos, o que prejudica a previsão de elevar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação até final de 2019, e de 10% até 2024, de acordo com a Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). De acordo com Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2019), no documento "Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2014":

> A Emenda Constitucional (EC) 95/2016, de Temer, que determina que nenhum investimento nas áreas sociais possa ser superior ao reajuste inflacionário até 2036, somada às políticas de cortes, de Bolsonaro, são o grande obstáculo atual para a universalização do acesso à educação de qualidade no país, por colocar em xeque o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação atual e impactando severamente também o próximo plano, com vigência entre 2024 e 2034.

Ou seja, corremos o risco de que faltem investimentos para contemplar aqueles que ainda não têm acesso à escolarização. Por exemplo, se levarmos em consideração apenas o Ensino Fundamental, temos os apontamentos de Fernandes e Santos (2017, p. 5), ao afirmarem que:

> [...] cerca de 460 mil crianças de 6 a 14 anos permanecem fora da escola em 2014 (BRASIL, 2014b), cujo grupo populacional demanda políticas específicas porque é composto de famílias mais pobres, com renda per capita de até ¼ de salário mínimo, negras, indígenas e com deficiência.

No que diz respeito à Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que trata da Educação Superior, a intenção seria a de elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50%, e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a oferta e expansão para, ao menos, 40% das novas matrículas no segmento público.

De acordo com o Observatório PNE, em 2015 o Brasil possuía uma taxa bruta de matrículas da Educação Superior de 34,6%, sendo que 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos cursavam essa etapa, e apenas 7,7% das novas matrículas foram no segmento público.

Para Minto (2018, p. 9-10), "o que está desenhado é um quadro similar ao que se constituiu durante a vigência do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (2007-2013)".

Observamos a expansão das matrículas na Educação Superior público entre 2004 e 2013 (59,1%), com algumas características principais. A primeira é o aumento da Educação a Distância (EaD) nas universidades federais (227%), ao passo que as presenciais seguiram movimento mais lento (61,6%).

Houve, então, uma explícita opção política para benefício da iniciativa privada, quando, de acordo com Minto (2018, p. 10), os dados no Brasil foram de:

> [...] menor expansão "nas regiões menos desenvolvidas em que o mercado não se mostra atrativo à iniciativa privada" (IPEA, 2015, p. 232). Para que as matrículas do Ensino Superior público cresçam 90% até 2024, sem metas de financiamento claras, sugere-se que a estratégia principal a ser utilizada será a mesma do REUNI: via diferenciação, favorecimento ao EaD e sem competir com o mercado do Ensino Superior privado em regiões "atrativas" (MINTO, 2018, p. 10).

Um fator importante é o destaque para o retrocesso da procura pelo setor privado, de 1990 a 2010, a relação de candidato por vaga caiu de 2,9 para 1,2 (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2014), mesmo com a vigência do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e do Financiamento Estudantil (FIES) (HENRIQUES JUNIOR, 2017), que fez com que a oferta de vagas presenciais das IES privadas saltasse de 27%, em 2010, para 54%, em 2013 (IPEA, 2015, p. 223) (MINTO, 2018), o que, segundo Brito (2017) e Lima e Araújo (2017), onera os cofres públicos.

Além dessas ponderações sobre a Educação Superior privada, Minto (2018, p. 10) afirma que:

> Houve uma expansão vigorosa do EaD entre 2007 e 2013, em que o setor privado tem 86,6% das matrículas. Isso talvez explique o tratamento diferenciado que é dado a essa modalidade no PNE [...]. Notam-se algumas tendências claras: 1. as metas/estratégias aqui arroladas, condizentes com a lei que criou o REUNI, não se

> aplicam aos cursos a distância, isto é, a 15,8% de todas as matrículas no Ensino Superior (2013) — quase um milhão de matrículas privadas; no quesito elevação da qualidade, o Ensino Superior privado é tratado de forma mais "branda" que o público; por fim, o ensino a distância é "lembrado" quando se trata de receber maior aporte de recursos públicos do FIES/PROUNI.

Por outro lado, Amaral (2012) afirma que a renda *per capita* no Brasil tem influenciado na redução das matrículas em IES municipais e privadas, dada a situação que chama de saturação financeira, decorrente do perfil econômico da população. Além do mais, para se atingir as taxas previstas para a Educação Superior no PNE 2014-2024, será necessário mais do que apenas expandir as vagas.

De acordo com Henriques Júnior (2017), percentualmente não houve aumento do número de estudantes na Educação Superior. O autor afirma que se trata de uma substituição de estudantes pagantes para estudantes financiados.

Para termos uma ideia, em 2010 o número de estudantes com FIES era de 76.171, cujo valor pago para as IES privadas foi da ordem de R$ 885.538.432,35. Em 2014 o número de estudantes foi para 731.919, com valores repassados para as IES privadas de R$ 13.698.322.065,43 (HENRIQUES JÚNIOR, 2017, p. 3).

As razões pelas quais esses recursos não foram investidos nas IES públicas desconhecemos até o momento. Uma certeza temos: a de que o problema não é a existência da iniciativa privada. Se ela quer existir, que seja livre, mas não com os recursos públicos. Neste campo de disputas, ainda que com o esvaziamento, as IES públicas conseguem produzir 90% das pesquisas científicas no Brasil (AMARAL, 2012).

Será necessário rever políticas que retiram direitos sociais, principalmente se considerarmos um elevado número de jovens advindos das camadas sociais de menores rendas *per capita*. E faz-se de suma importância o investimento na faixa etária que se encontra no Ensino Médio, tendo em vista que em 2000 a taxa de evasão era de 34% para jovens de 17 anos, e aumentou para 39,8% no ano de 2015, no mesmo nível (INEP, 2016).

Dessa forma, seguindo a lógica da exclusão, perceberemos um modelo de sociedade em que a falta de segurança quanto aos direitos sociais, como lazer, esporte, saúde etc., promove na juventude mais do que a evasão (HOFFMANN *et al.*, 2017). "Na verdade, não há crianças se evadindo das escolas como não há crianças fora das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora proibidas pelo sistema de entrar na escola, ora de permanecer nelas" (FREIRE, 1993, p. 12).

No entanto, ao propagarmos a ideia de que simplesmente a juventude, e principalmente a adolescência evade das escolas, nos esquecemos de que antes disso ocorrer o

Estado já promoveu a monopolização dos tributos, da violência e da burocracia, além de negar a vida tantas vezes a essas/es adolescentes. Acaba por matá-los em vida, por meio dos salários baixos que suas/seus responsáveis recebem, das batidas policiais violentas nas periferias e da negação ao acesso a uma Educação de qualidade, cujos investimentos físico e humano proporcionem condições de receber essa juventude. Silenciar os mortos implica a ampliação do poder dos vivos (ELIAS, 2001b).

Quando pensamos na Educação Especial na Educação Básica, com vistas na formação de pessoas habilitadas a ingressarem na Educação Superior, observamos que esses investimentos perfazem outros trajetos, calcados na parceria público-privada (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2016d).

Conforme apontam Célio Sobrinho *et al.* (2018b), a "ausência" do Estado tem provocado movimentos com os quais as instituições privadas ganham espaço, tendo em vista os debates na Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo e no Senado Federal, que, ao tratarem de investimentos financeiros públicos para a Educação Especial, os destinam para as instituições especializadas, de cunho privado e sem fins lucrativos.

Questões sobre o não investimento do estado do Espírito Santo nas escolas públicas, de modo a qualificar esses espaços, mas sim destinando recursos para a iniciativa privada geram indagações sobre as intenções de grupos de indivíduos. Assim, Célio Sobrinho *et al.* (2017, p. 37) afirmam que:

> Os Indicadores Sociais expressam que o acesso à escolarização está superado no estado do Espírito Santo e o grande desafio que ainda se coloca à Administração Pública é a manutenção e a progressão do aluno no sistema escolar (ESPÍRITO SANTO, 2015a). Então, qual a intenção em particionar os recursos públicos com as instituições privadas ao invés de qualificar o próprio serviço público? Por que não investir em concurso público para professores especialistas – (considere que o estado do Espírito Santo nunca efetuou um concurso para educação especial)? Por que contratar os serviços de educação especial dessas instituições especializadas privadas, em detrimento da melhoria de condições de trabalho e da qualificação dos profissionais que atuam nas escolas públicas de ensino comum?

Diante do exposto, as despesas com pessoal da Educação Especial no Espírito Santo, em 2012, foram de R$ 50 milhões, e, em 2013, de R$ 55 milhões aproximadamente. Todavia, ao desagregar os dados, em 2014 obtiveram o gasto real com pessoal da escola pública. Para tal (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2018b, p. 42):

> Observamos que, em relação aos gastos efetuados em 2013, temos uma queda de R$ 11 milhões de reais em 2014 e de R$ 14 milhões em 2015. Revelando, assim, o montante destinado às instituições privadas especializadas em Educação Especial.

> Nota-se que, com a desagregação dos dados orçamentários, as despesas com a terceirização do AEE passaram a ser registradas no programa 0242 [...].

Sendo assim, se as instituições especializadas – que cumprem uma função importante no que se refere à inclusão social de estudantes público-alvo da Educação Especial – não trabalham com modelos de escolarização, receamos que os investimentos públicos destinados para elas, ao esvaziarem o montante que iria para a escola pública, contribuem para a não apropriação de informações sistematizadas, que venham a assegurar a continuidade dos estudos na Educação Superior. Afinal de contas, as instituições especializadas não trabalham com o conhecimento acadêmico.

Esse esvaziamento do orçamento público em promoção às instituições privadas também é apontado por Reis e Chaves (2016), além de pesquisas que tratam das IES privadas de cunho filantrópico, que também gozam dos recursos públicos, não apenas no Brasil, como no México (BÁTIZ-LAZO, 2013).

Segundo Miranda (2016), historicamente o Estado brasileiro vem concedendo benesses às instituições especializadas. Essas instituições receberam isenções fiscais nas Constituições Federais de 1934, de 1946 e de 1967. O que persistiu, embora com alterações, até a última Constituição Federal, de 1988. Assim, Miranda (2016, p. 1347-8) afirma que:

> Teoricamente, esse tipo de vantagem jurídico constitucional significa que os entes federados, sejam eles federal, estaduais ou municipais estavam proibidos de cobrar impostos dessas instituições. O único diferencial introduzido pela nova Carta Magna foi a exigência de que tais instituições fossem sem fins lucrativos. No entanto, essa exigência é facilmente contornada, haja vista que, mesmo que as instituições privadas de ensino apresentem receita superior à despesa, a diferença de saldo positivo nunca é apresentada como lucro, justamente porque é repassada como contribuição às entidades mantenedoras (VELLOSO, 1988a). As manobras permanecem mesmo quando as receitas são iguais às despesas, pois aqui, as despesas "cobrem" as remunerações e privilégios audaciosos que são concedidos a diretores ou com gastos para ampliar o patrimônio. Ou seja, o que para qualquer outro ramo de atividade comercial seria entendido como lucro, as instituições privadas de ensino nunca registram como tal, conseguindo assim, "comprovar" não ter fins lucrativos (DAVIES, 2000).

Se de um lado as IES privadas de cunho filantrópico encontram meios de burlar a legislação, sem que sejam punidas por isso, por outro, a falta de legislação que assegure um valor específico a ser aplicado nas IES públicas faz com que os investimentos na universidade oscilem e tenham que ser gestados conforme a necessidade dada e com o recurso disponível.

Diferentemente do que ocorre no estado de São Paulo (PROTTI *et al.*, 2012), o que percebemos também nas abordagens de Correia *et al.* (2017), dizendo que:

> [...] a subvinculação é existente desde 1989 e está estabelecida em 9,57% do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e Serviços/Quota Parte do Estado (ICMS-QPE) o que garantiu autonomia financeira e de gestão patrimonial às universidades estaduais.

A instabilidade da qual tratamos perpassa um campo pensado por Ribeiro *et al.* (2017) e Ribeiro e Chaves (2016), quando analisam que os investimentos na Universidade do Estado do Pará não acompanham o PIB estadual. Antes de 2007 era crescente, posteriormente, decrescente. O investimento na UEPA não representa nem 1% do PIB estadual, apesar de o PIB do estado ter crescido (RIBEIRO *et al.*, 2016). Assim, Ribeiro *et al.* (2017, p. 9) propõem que:

> Acerca da forma específica do financiamento para as universidades estaduais no Brasil e sua relação com à MDE[29], Carvalho (2014, p. 14) identificou que a maioria das unidades federativas mantém os 25% como percentual mínimo para ser investido em educação. No entanto, apenas nove estados ampliaram esse percentual, a saber: Amapá (28%); Goiás (28,25%); Acre, Piauí, São Paulo e Paraná (30%); Mato Grosso, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (35%).

Já as IES federais passam por outro processo de esvaziamento, e diz respeito ao momento posterior à expansão do REUNI (COSTA *et al.*, 2013), em que não foram mantidos os patamares de investimento, provocando desestabilidade nas instituições (SILVA; DAVID, 2016). E, mesmo com iniciativas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que sofre o risco de reduzir as vagas, não será possível formar o contingente necessário de docentes para a Educação Básica (SILVA, 2016).

Essa expansão trouxe para a universidade jovens pertencentes dos grupos sociais subalternizados historicamente, que, por vezes, precisam conciliar trabalho com estudos, e acabam, de acordo com Pereira *et al.* (2016), necessitando permanecer mais tempo. O referido

[29] São consideradas como despesas com a Manutenção do Desenvolvimento do Ensino (MDE), para fins de cálculo do limite constitucional com MDE, as despesas voltadas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais em todos os níveis, compreendendo as que se destinam: a) à remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; b) à aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; c) ao uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; d) aos levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; e) à realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; f) à concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; g) à amortização e custeio de operações de crédito destinadas à MDE; h) à aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. Lei nº 9.394 de 1996, art. 70. Informações disponíveis em: https://conteudo.tesouro.gov.br/manuais/index.php?option=com_content&view=article&id-=1267:03-08-02-01-manutencao-e-desenvolvimento-do-ensino-mde&catid=639&Itemid=675. Acesso em: 2 abr. 2021.

autor, ao analisar o que chama de “permanência prolongada”, que comumente é chamada de “retenção”, quando analisa esses dados sobre a UFES, chega às seguintes conclusões:

> O fato de os alunos de cursos de menor duração (de seis a oito semestres) ficarem mais retidos tem concordância com o que foi observado por Campello e Lins (2008) que indicaram que quanto maior o tempo de duração do curso, melhor o aproveitamento (desempenho acadêmico) e, consequentemente, menor a retenção [...]. O aluno retido típico possui as seguintes características: (a) duas ou mais reprovações; (b) coeficiente de rendimento acumulado menor que 8,00; (c) matriculado em cursos dos Centros de Artes, Ciências Exatas ou Ciências Humanas e Naturais; (d) matriculado em cursos com duração sugerida de seis a oito períodos; (e) relação candidato/vaga do vestibular de ingresso menor que 4,85; (f) cursos das áreas de Ciências Biológicas, Exatas e da Terra, Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes; (g) média das notas na 2ª etapa do vestibular menor ou igual a 6,00 pontos; e (h) trancamento de curso por um semestre ou mais (PEREIRA *et al.*, 2016, p. 254-256).

Acreditamos que essa análise aconteça por conta de um embate frente ao modelo profissional-burguês-urbano-industrial, em que a produção em massa exige a aceleração do cumprimento de metas, e ignora processos formativos que dependem de outros tempos, senão aquele materializado pelos relógios da profissionalização a todo custo (SÁNCHES, 2012; CÓRDOVA *et al.*, 2016).

Os debates propostos nos tomam de tal maneira que os desafios são provocações, às quais nos rendemos enquanto frutos para novas formas de fazer (HASS *et al.*, 2016).

Assim, apostando em possibilidades que os desafios da pesquisa estabelecem, em especial esta, por discutir as questões que se cruzam sobre investimento humanitários, didático-pedagógicos e administrativos, embora entenda que, apesar de que não seja o foco tratar das questões financeiras, não podemos pensar em Educação no mundo do capital sem que tenhamos investimentos financeiros. E, por isso, exigimos a nossa parcela por direito.

Propomo-nos, então, a trabalhar com as experiências como uma das ferramentas para o levantamento de dados sobre aprendizagem. Dado que, em diálogo com estudantes e docentes de duas universidades, no México e no Brasil, almejamos que esse método contribua com a formulação de direcionamentos para lidar com este desafio do século, que é a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior.

5 URGÊNCIAS PARA UMA APRENDIZAGEM

Identificamos então a importância do diálogo entre o maior número possível de esferas que compõem espaços de escolarização, tendo em vista um histórico no ambiente escolar cuja forma de lidar no administrativo exclui um diálogo com o pedagógico – e vice-versa –, em que a gestão é entendida como um setor que atua exclusivamente para a racionalidade direcionada para a eficiência e geração de resultados, que hierarquiza e divide tarefas (GODOY *et al.*, 2018).

Por exemplo, Lacerda e Gurgel (2011), ao tratarem de Tradutoras/es-intérpretes de LIBRAS (TILs) que atuam em IES, buscam traçar um perfil dessas/es profissionais, almejando um debate sobre a sua formação. Afirmam que existe uma formação aligeirada de intérpretes e que é de baixa qualidade, quando pensada a complexidade e aprofundamentos teóricos necessários para uma tradução-interpretação em nível superior.

E essa é uma realidade que afeta a América Latina e o Caribe, onde é possível observar que estudantes público-alvo da Educação Especial se encontram na zona de principal sofrimento discriminatório (GUIJARRO; HOMAD, 2011).

Paralelo a essa situação, há autoras observando o cotidiano como forma de docentes se "prepararem" para lidar com a inclusão desses indivíduos, pois "[...] a adaptação vai se dando no dia a dia, na convivência" (THOMA, 2006, p. 14), não necessariamente excluindo a urgência de formação continuada.

Para Calderón (2014) e Calderón *et al.* (2018), em estudo comparado entre duas IES privadas, no México e no Brasil, a formação continuada é de suma importância para promover avaliações sobre o corpo docente, de modo que seja possível traçar planos futuros.

Na dinâmica que temos vivido nesses dois países, acreditamos que o desenvolvimento de formação continuada para lidar com estudantes público-alvo da Educação Especial já tenha sido diagnosticado, e agora é usar das avaliações, por exemplo, para identificar as dúvidas que docentes possuem acerca desse público.

Vale lembrar que tratamos de questões de investimentos didático-pedagógicos e com respaldos legais, que, como afirmam Célio Sobrinho *et al.* (2018a, p. 206), estão:

> [...] associados à estrutura burocrática estatal, os mecanismos legais instituídos e seus modos de implementação pelas equipes de governo, via de regra, constituem-se como importantes referentes em nosso modo de avaliar a inclusão escolar em nossas sociedades recentes.

E este é outro campo da literatura sobre Educação Especial na Educação Superior que também tem se consolidado por meio das legislações e políticas públicas, em que o discurso de um conjunto de leis que contemplam a escolarização desses indivíduos se faz presente. Nesses mesmos trabalhos, é constante a denúncia de que é necessário fazer cumprir essas legislações, sem deixar de fazer o anúncio de que um caminho longo já foi percorrido, mas que ainda nos falta muito por fazer (ALMEIDA, 2005; ANACHE *et al.*, 2014; BURCI, 2016; CASTANHO; FREITAS, 2006; CONCEIÇÃO, 2017; FREITAS; SILVA, 2018; GONÇALVES, 2017; JACOBSEN, 2015; MOREIRA, 2005; SELAU; DAMIANI, 2014; SILVA; SILVA, 2018).

Dentre as questões relacionadas ao dia a dia, no que se refere ao trabalho com essas/es estudantes, temos como destaque a produção de Pansanato *et al.* (2016), que não tratou apenas das denúncias, ou seja, abordou mais do que dizer que não há acessibilidade e mais do que descrever os problemas da universidade com relação a "não ter preparação para lidar com estudantes público-alvo da Educação Especial". O referido autor fez anúncios quando descreveu ações que ele e a equipe que compunha promoveram para o atendimento de um estudante cego no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Essas ausências aparecem em outras revisões de literatura, como a produzida por Burci (2016), o qual aponta que a literatura apresenta algo comum ao que temos constatado aqui, e que se relaciona com uma gama imensa de material que não aborda caminhos práticos do trato didático. Desse modo, falta-nos falar das situações reais de aprendizagem, objetivando percepções sensíveis ao público interessado: estudantes.

Reside nessa argumentação a nossa defesa de que professoras/es de áreas específicas do conhecimento (História, Matemática, Medicina, Engenharia etc.) precisam utilizar ferramentas do campo da Pedagogia e da Psicologia, por exemplo, desenvolver em processos de educabilidade de estudantes público-alvo da Educação Especial e se adequar aos modos de aprendizagem-ensino dos indivíduos, tomando cuidado para não infantilizar tais ações pedagógicas.

Por vezes, campos específicos do conhecimento nas áreas das Licenciaturas tendem a delegar às margens aquilo que é produzido pela Pedagogia, como se História, Engenharia, Medicina e a Biologia (ou qualquer outra área) fizessem "mais ciência". Dessa forma, o conhecimento, segundo Baptista e Jesus (2009, p. 9-10):

> [...] deveria, segundo acreditamos, ser meta obrigatória na garantia do acesso aos bens culturais que configuram a nossa história [...]. As margens continuam a nos desafiar. Elas poderiam ser pensadas como as diferentes fronteiras que têm definido

> um sujeito, muitos sujeitos. As margens são a própria história da educação especial desde a descoberta de um menino selvagem que gerou a discordância entre Itard e Pinel, há mais de 200 anos.

Observamos que Pansanato *et al.* (2016), ao entrar em contato com os relatórios dos tutores do estudante cego, junto com a equipe que o acompanhava (da qual o estudante cego integrava), passaram a buscar aparelhos eletrônicos e programas computacionais que possibilitassem o acesso ao conhecimento trabalhado em sala de aula comum.

Além disso, desenvolveram ações como ler em voz alta enquanto estivessem no quadro; forneceram informações verbais sobre os eventos da sala; observaram sinais de cansaço, de modo a promover pausas ao longo da aula; e atribuíram tempo diferenciado para a execução de atividades, além de delegarem tempo maior também para a leitura de textos longos.

Outra ação está voltada para o envio com antecedência dos textos; elaboração de material tátil, como gráficos, pois, "para um estudante cego, o uso da percepção tátil é essencial para o desenvolvimento da capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos" (PANSANATO *et al.*, 2016). E também ações possíveis com o auxílio de impressora específica. Quando trabalharmos os dados produzidos nas entrevistas, será passível a identificação de ações similares por parte de docentes que atuaram com estudantes com Deficiência Visual, tanto na UFES, quando na UdeG.

Ao tratarmos dessas questões pelo parecer da "balança de poder" (ELIAS, 2001a), o ato narrado pelo autor diz que ocorreram alterações nos modos como ele observou sua própria prática docente, em que Pansanato *et al.* (2016, p. 483) afirmam que:

> [...] foi realizada uma rigorosa avaliação do conteúdo programático da disciplina, na qual participavam o professor, tutor, coordenador de curso e a equipe pedagógica. De fato, a elaboração e o desenvolvimento de adaptações curriculares é um processo compartilhado na tomada de decisões.

Tais questões precisam ser vistas como apropriação de conhecimentos produzidos pelas/os próprias/os estudantes público-alvo da Educação Especial, que possuem um histórico de construção de atividades diferenciadas, e que contribuíram para a sua apropriação de conhecimentos, pois devemos convir que não chegaram à Educação Superior por caridade.

Conhecimentos estes que são mediados por práticas pedagógicas que defendemos ter herdado da Educação Infantil e Básica, as quais a Educação Superior tem a obrigatoriedade de consultar, se, de fato, deseja romper com o latifúndio acadêmico que sustenta os paradigmas da exclusão.

Nesse sentido, o investimento humanista, atrelado ao didático-pedagógico e administrativo, é fundamental, de modo a permitir que a relação entre docente e discente, ainda que permeada pela subjetividade, esteja preenchida por modos que respeitem as singularidades. O que nos faz concordar com Justo e Adams (apud STRECK *et al.*, 2019, p. 52-3), quando afirmam que:

> Em torno do aprender, são vários os focos trabalhados nas obras de Paulo Freire: o ensino, a aprendizagem, o processo de conhecer-ensinar-aprender, a autoridade, a liberdade, a leitura e a escrita. Além disso, fala-se também das virtudes de quem educa, da identidade de quem aprende e das relações que se constroem nos processos educacionais [...]. Aprender exige aprendizagem permanente, escuta, reflexão crítica, humildade e respeito com o saber de quem participa do processo educativo. É o movimento dialético, que vai negando o que se conhece, reconstruindo o conhecimento sintetizado em novas bases o que se tinha como conhecido. Ao final, o ensinante re-conhece o conhecido e o sujeito congnoscente transforma-se com o conhecido.

Assim, dada a larga produção que a área da Educação tem feito sobre aprendizagem e sobre Educação Especial, não nos restam dúvidas de que, mais do que delegar ao outro a não formação para lidar com este público, ou restringir estudantes público-alvo da Educação Especial à sua condição clínica, precisamos produzir ações que digam sobre o rompimento com um modelo retrógrado que insiste em dizer que "os alunos são todos iguais".

Poucas produções em nossa revisão de literatura tratam da relação com o conhecimento sistematizado voltado para esse público. Encontramos trabalhos de suma importância para a Educação Especial na Educação Superior, que debatem os problemas a serem superados, como as barreiras arquitetônicas e atitudinais (LAMÔNICA *et al.*, 2008; CRUZ; DIAS, 2009; CAMBRUZZI *et al.*, 2013; PEREIRA *et al.*, 2016; GUIJARRO; HOMAD, 2011; PACHECO; COSTAS, 2006; CASTRO; ALMEIDA, 2014; DANTAS, 2018; SALES *et al.*, 2016), e entendemos o mapeamento produzido neste sentido, que se perfaz em meio à análise de uma realidade recente.

Aqui firmamos uma autocrítica, pois temos trabalhos que caminham para este importante mapeamento acerca das legislações, que também afirmamos que contemplam muito do que se necessita para a promoção de ações inclusivas, mas que ainda falta execução (JUÁREZ *et al.*, 2016; CONCEIÇÃO; OLIVEIRA, 2016; CONCEIÇÃO, 2017).

No entanto, observamos que nas últimas três décadas pouco avançamos nesse debate com vistas à reflexão direcionada para estudos que abordem propostas efetivas de como se trabalhar com estudantes público-alvo da Educação Especial em salas de aula comuns de IES.

Em meio a essas questões, o número de estudantes matriculados na Educação Superior no Brasil tem aumentado. De acordo com o Censo da Educação Superior do Inep-MEC, em 2005 era de 11.999, e em 2018 esse número chegou a 43.633. Crescimentos anuais mais detalhados podem ser observados nos estudos como os de Duarte e Ferreira (2010), Duarte *et al.* (2013), Burci (2016) e Conceição (2017), além das análises sobre as características que vêm acompanhando estudos ainda mais anteriores, como os de Pérez (1999), acerca da expansão desse nível de ensino na América Latina.

Mesmo que tenhamos ampliado os números, as adversidades encontradas ao longo da escolarização básica por estudantes público-alvo da Educação Especial os colocam em posição de vulnerabilidade para continuar estudando (ARAGÓN, 1997). Por exemplo, na educação bilíngue em IES, podem existir problemas como a baixa adesão da comunidade surda em cursos de Letras-LIBRAS. Cruz e Franco (2008) apontam que ouvintes estavam em maior número, ainda com a reserva de 50% das vagas para indivíduos com surdez no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O letramento de pessoas surdas é um desafio para essa transição entre a Educação Básica e a Educação Superior, conforme apontam Célio Sobrinho *et al.* (2016b).

Ainda assim, o número de trabalhos sobre surdez demonstra avanços, e, consequentemente, de modo geral, beneficiou outros níveis de ensino, como o caso da pós-graduação *stricto sensu*. Apesar dessas questões, temos o exemplo em Luna *et al.* (2016), que, ao analisar o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020), observa variações na sua própria história, marcada por embates de regulamentação e desmonte da coisa pública. Apresenta, inclusive, ataques à pós-graduação no Brasil (LUNA *et al.*, 2016, p. 96):

> Até o início dos anos de 1990 a CAPES não sofreu mudanças, vivendo um período de estabilidade caracterizado pela continuidade administrativa. Tal período de calmaria acabaria em 1990 com a extinção da CAPES pela Medida Provisória de n. 150, de 15 de março assinada pelo então presidente Fernando Collor de Mello. Houve intensa mobilização da opinião acadêmica e científica brasileira, bem como do próprio Ministério da Educação que foi contrário à extinção do órgão. A CAPES foi recriada pela Lei n 8.028, de 12 de abril de 1990, cerca de um mês após sua extinção. Em 1992 a CAPES foi instituída como Fundação Pública, o que fez com que sofresse uma reestruturação que a fortaleceu como Instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu do Brasil.

Esses reveses são marcados também por um histórico de segregação da população mais pobre, de modo a dificultar seu acesso à Educação Superior, no que podemos chamar de "modernização conservadora do Ensino Superior na América Latina" (SAVIANI, 2010; VITALE, 2015).

5.1 EDUCAÇÕES COMO DIREITO À APRENDIZAGEM: NÃO SE APRENDE DE BARRIGA VAZIA

O processo de negação à educabilidade é característica comum na América Latina, onde os sistemas para a superação da desigualdade e da pobreza são ineficazes não apenas para estudantes público-alvo da Educação Especial, como para outros grupos marginalizados, conforme apontam Hernández *et al.* (2011). O que dialoga com pesquisas como a de Pereira (2008), que visa à investigação sobre cotas e pobreza para o ingresso na Educação Superior, em que entrevistou 16 estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERS), e concluiu que "apenas" as cotas para estes estudantes não são o bastante, tendo em vista que fatores econômicos fazem com que o número da evasão seja cada vez maior[30].

Somado às questões sobre as cotas, Pereira (2008, p. 170) já nos lembrava a respeito da percepção docente, quando em sua pesquisa afirmou que "as queixas apresentadas pelos professores, entretanto, são as mesmas relativas aos demais alunos, ou seja, os problemas na formação de base não se restringem, portanto, às limitações advindas da deficiência" (PEREIRA, 2008, p. 170). Quando chegarmos aos dados das entrevistas, observaremos que uma das docentes entrevistadas aponta para uma questão similar, no que se refere ao tipo de reclamação sobre estudantes com ou sem deficiência em comparação a estudantes indígenas e não indígenas.

Na condição também de docentes, ficamos a refletir se essas análises da "falta de base" das/os estudantes de modo geral teria referência apenas com a formação destas/es, reconhecendo que existem graves problemas na Educação Básica no México e no Brasil, ou se não estaríamos perpetuando mitos os quais nos fazem desejar que da Educação Básica saia conforme idealizamos, produzindo "fracasso escolar" em muitos casos antes mesmo do ingresso (PATTO, 1999).

---

[30] De acordo com a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que 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, dizendo em seu Art. 3º que: "Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE" (BRASIL, 2016).

Mesmo sob tantas complicações, destacamos que a expansão da Educação Superior, que acompanha também a densidade populacional do México e do Brasil, sendo os países mais populosos da América Latina e Caribe, acaba por compreender:

> [...] juntos 53,6% da população e 63,4% do PIB da região, de acordo com a Comisíon Económica para América Latina y el Caribe. Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas [internet]. New York: Cepalstat; 2016 [acesso em 2016 out 10]. Disponível em: http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp (MORAES *et al.*, 2018, p. 366).

Assim, medidas de compensação social têm sido criadas. Tendo em vista que a política de bem-estar-social está pautada em consumo, necessitamos nos atentar, de modo a diferenciar os avanços do processo comercial, sem com isso "endeusar" a sociedade profissional-burguesa-urbano-industrial. Logo, Moraes *et al*. (2018, p. 372) nos chamam atenção para o fato de que:

> Apesar do desenho universal da seguridade social no Brasil, ainda prevalecem, nos dois países, modelos de proteção segmentados por grupos sociais, caracterizados pela fragmentação e pela presença do setor privado na oferta de serviços, incentivada pelo Estado (a última mais marcante no Brasil, mas em expansão no México). Essa condição é convergente com o regime híbrido das políticas públicas na região, marcado pela adoção simultânea de políticas neoliberais e expansão de programas sociais específicos.

Mesmo com sua importância, os programas não garantem seguridade, já que não são reajustados com base na inflação, pois, conforme apontam Moraes *et al*. (2018, p. 376),

> [...] na maioria dos programas, os limiares de pobreza utilizados e os benefícios transferidos não são reajustados anualmente pela inflação. A maior parte dos países gasta menos de 0,5% do PIB com esses programas. Assim, os PTRC podem ter efeitos limitados sobre outras dimensões da pobreza (além da renda) e das desigualdades se não forem adequadamente articulados a outras políticas econômicas e sociais.

Por vezes, mesmo quando os programas de transferência de renda estão articulados a outros, devemos nos atentar ao perigo de isso se configurar em perda de direitos básicos, como o da escolarização em detrimento à subserviência ao modelo de sociedade que compomos, a exemplo do Programa de Benefício de Prestação Continuada na Escola (BPC na Escola), no Brasil.

O BPC na Escola assegurou o aumento de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas regulares da Educação Básica, consequentemente permitiu que maior número concluísse o Ensino Médio, de modo a ingressarem na Educação Superior. A

legislação brasileira assegura a concomitância de recebimento de remuneração e do BPC, enquanto menor aprendiz. Posteriormente aos dois anos como menor aprendiz, o adolescente "preparado" terá que optar entre receber o BPC ou ficar empregado (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2018c).

No entanto, Célio Sobrinho *et al*. (2016a, p. 157) indagam:

> [...] como o estudante com deficiência, beneficiário do BPC e que necessita de um atendimento escolar complementar irá conciliar o atendimento educacional especializado e o trabalho como aprendiz, quando ambos ocorrem no turno inverso ao da escolarização? E, decorridos os dois anos após ter sido contratado como aprendiz, diante da possibilidade de aumentar um pouco mais a sua renda, em função de suprir suas necessidades básicas, ele será induzido a fazer a escolha pelo trabalho/emprego, renunciando ao benefício? Como ficará a continuidade dos estudos? Será garantido a esse estudante o direito à educação básica?

Ainda, de acordo com Célio sobrinho *et al.* (2016a, p. 158), tendo trabalhado, se esforçado, se destacado, e

> [...] concluída essa trajetória com sucesso, torna-se um pobre empregado [...]. Dessa forma, a passagem/transição de deficiente a incompetente parece justificar a perspectiva mercadológica que o coloca como único e exclusivamente responsável para manter-se em sociedade.

Uma preocupação que também não temos mais dúvidas em relação aos seus desdobramentos, pois se trata de uma classe social empobrecida, marcada pela exploração do seu trabalho, cuja necessidade de comer é mais urgente. O que seria justo do ponto de vista do direito individual e breve, mas a médio e longo prazo a pessoa que participou desse processo se tornará um empregado sem escolarização, se mantiver o emprego. Caso contrário, será "apenas" um desempregado não escolarizado.

Ao ter sido negado o direito à escolarização à/ao estudante público-alvo da Educação Especial, tem-se recusado igualmente um contexto de futuro sem exploração, sendo a universidade uma possibilidade de libertação. Longe da universidade ser um espaço salvacionista frente a uma sociedade que oprime. No entanto, um indivíduo cuja escolaridade se amplia tem também ampliadas as suas chances de fugir da dominação, pois, segundo Freire (2018, p. 170),

> para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer a sua palavra, de pensar certo. As massas populares não têm que, autenticamente, "admirar" o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador.

Essa dominação procede de maneira somatória quando pensamos em estudantes público-alvo da Educação Especial, haja vista que a literatura nos traz ainda questões relacionadas ao gênero, de modo que o feminino com deficiência na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) representa apenas 15% do total de estudantes inseridas/os no público-alvo da Educação Especial dessa instituição (TORRES, 2018).

O que dialoga com os apontamentos de Duarte e Ferreira (2010), quando apresentam um importante diagnóstico ao tratar do número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em IES públicas e privadas. Os autores concluem que 82,2% das/os estudantes público-alvo da Educação Especial pesquisadas/os estudam em IES privadas, sendo que 40% apresentam Deficiência Visual. Além disso, destacam que é composta por 62,2% masculino e que 71,1% do total pesquisado estão em cursos do campo das Humanidades.

E assim, como podemos observar, as questões que abarcam a Educação Especial na Educação Superior perfazem o problema com os quais ampliam as necessidades para repensarmos não apenas o trabalho voltado para esse público, como também os modos que instituímos em sociedade o encadeamento de políticas com vistas à ampliação da democracia.

A aprendizagem pode ser entendida como um processo que ocorre em qualquer momento da vida, desde que exista interação entre os seres humanos, e que estes, ao estabelecerem qualquer tipo de contato, possam, com as suas condições psicomotoras, apropriar-se das ações simbólicas nos gestos, falas, escritas, materiais e imagéticas presentes em sociedade.

Quando tratamos do que se aprende e se ensina no espaço acadêmico, estamos nos referindo a um conjunto de conhecimentos específicos, categorizados, definidos por um currículo, que não deve em hipótese alguma ser engessado, mas que, ao mesmo tempo, merece nosso respeito por ter sido produzido com base em estudos científicos, que, inclusive, nos antecedem enquanto presente geração na face da Terra, com sua sustentação teórica e empírica.

Para evitar equívocos, concordamos com Saviani (2013, p. 102) ao propor

> [...] a recuperação da distinção entre “curricular” e “extracurricular”. Dessa forma, reservo para o termo “currículo” as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade. As demais atividades, tais como comemorações antes mencionadas, não sendo essenciais, definem-se como extracurriculares. Nessa condição, elas só

> fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las.

Tais pontuações estão longe de afirmar que exista um conhecimento menor, fora de um currículo previamente estabelecido, mas a nossa defesa se relaciona a uma condição de classe, de modo que os indivíduos que não estejam no controle da sociedade não sejam impedidas/os de ter acesso ao mesmo tipo de conhecimento daquelas/es que controlam a sociedade.

Seria como afirmar a necessidade de que surdos aprendam além das línguas de sinais, ou seja, aprendam, também, a linguagem escrita, e se possível a oral[31], por uma questão de compreender a linguagem daquelas/es que comandam a sociedade. Negar à comunidade surda esse direito é abrir sérias possibilidades de manter o controle nas mãos da sociedade oralizada, que está e sempre esteve à frente da organização econômica e cultural.

Por questões como esta, ainda que defendamos, por exemplo, a urgência de que todos os níveis, etapas e modalidades de ensino sejam bilíngues, tendo a língua de sinais e o idioma local, o controle da sociedade não está nas mãos dos surdos. Logo, se os surdos não dominam a Língua Portuguesa ou a Espanhola, ou qualquer outra escrita, a condição de controle sobre estes permanece e tende a se tornar ainda maior. Diante desse quadro, entendemos que a aprendizagem no contexto acadêmico, tal como afirma Saviani (2013, p. 103), deva ser:

> [...] compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes [...], que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

Por esses princípios, estamos pensando a aprendizagem em quatro encadeamentos para que ocorra em espaço acadêmico, a saber: um processo historicamente produzido pelas gerações que antecedem àquelas que estão nascendo; indissociável ao compartilhamento e circularidade pelos mais diversos espaços e grupos sociais; que respeite as condições e ritmo com os quais cada pessoa aprende, em seus próprios tempos e características enquanto indivíduo; e com todas as possibilidades de ser inovada, compreendendo a inovação não como

[31] Quando falamos em "se possível", queremos dizer que diante do respeito à condição do surdo, levando em consideração uma apropriação linguística dos indivíduos que dominam a sociedade. Distanciamo-nos e abominamos completamente os métodos fascistas de oralização de surdos que não respeitam a condição de que a sua língua materna seja a de sinais, e não a oral (VIEIRA, 2016).

mero modismo, mas como uma característica de toda geração que procede àquela que elaborou determinando conhecimento.

Essa constituição em espaço acadêmico ocorre permeada por entre:

> Des configuration comme les relations amoureuses, les amitiés, les inimitiés, et tout les autre relations affectives entre êtres humains, ont, dans ce contexte, une signification particulière. En tant que domaine de recherche, quoi qu'il en soit, elles constituent un no man's land ou un pont entre la psychiatrie et la sociologie[32] (ELIAS, 2010, p. 64).

Logo, a aprendizagem pode ter uma dimensão sob princípios como parte de um processo cognitivo intra e extra-acadêmico, que implica "lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar ou criar" (GIL, 2020, p. 41). Neste trabalho, é entendida como tendo a sua sociogênese e sua psicogênese na condição de contato que as distintas gerações possuem para se conectar entre tempo e espaço, ainda que estas não convivam simultaneamente, mas que tenham a condição de, ao aprender uma com a outra, também ensinar.

5.2 CIRCULARIDADE DA APRENDIZAGEM E SUA PRODUÇÃO ENTRE AS GERAÇÕES

Decorrente das reflexões que temos estabelecido, objetivamos a necessidade de entrevistar as/os estudantes, com o intuito de que estes tragam em suas falas modos de aprendizagem que se encontram nas singularidades, e nos ajudem a tomar distanciamento das padronizações segregacionistas com as quais produzem a exclusão. Por isso, apoiamo-nos na ideia de utopia e juventude em Elias (2005, p. 44), pelo receio de frustrarmos o potencial de mudança que possui, quando o referido autor traz a afirmativa de que "o grande problema da transição da supremacia das utopias ideais para as utopias do medo e sua relação com características estruturais do desenvolvimento da sociedade permite pensar onde e quando as primeiras formas dessa passagem ocorrem", para pensarmos a utopia não como "é", mas num sentido do "está sendo", o que caracteriza a possibilidade de transformação (FREIRE, 1992).

Por questões como esta, apostamos numa reflexão cujos investimentos humanistas, didático-pedagógicos e administrativos contribuam para a produção de aprendizado, e sejam entendidos como uma produção geracional. Dizendo de outra forma, de acordo com os

[32] "Configurações como relacionamentos românticos, amizades, inimizades e todas as outras relações emocionais entre seres humanos têm, neste contexto, um significado especial. Enquanto campo de pesquisa, entretanto, constituem uma terra de ninguém ou uma ponte entre a psiquiatria e a sociologia" (Tradução nossa).

princípios da longa duração histórica, não temos como determinar onde começou e menos ainda quando, e se vai ter um "fim". O que podemos estabelecer é que a aprendizagem só é possível mediante ao ininterrupto contato de uma geração com a outra, que tende a ensinar concomitantemente sobre o que se tem produzido historicamente, o que devemos sempre às gerações que nos precedem, tendo em vista que:

> O mundo continua vivendo um duelo entre o antigo e o novo, entre o passado e o presente. Continuamos em um momento de mudança, renovação. Diante dessa complexidade, parte da juventude teve, e tem, papel de destaque. Rebelando-se contra tudo e contra todos, a juventude procurou criar uma cultura própria, alternativa e ligada ao cotidiano, do seu jeito, fora dos padrões estabelecidos pela sociedade. O jovem queria e quer romper com tudo que é arcaico, "careta"; quer conquistar seu espaço, ter a própria voz, quer um mundo de paz e amor (BRANDÃO; DUARTE, 2004, p. 150).

Então, aprender precisa ser este movimento em que as utopias e os desafios impostos pelo "novo" fazem com que o "antigo" seja alterado. Afinal de contas, nada mais arcaico do que a falta de reconhecimento de direitos de estudantes público-alvo da Educação Especial em pleno século XXI, haja vista que defendemos uma educação corajosa, "[...] propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel do novo clima cultural da época de transição" (FREIRE, 2019, p. 80).

Ao mesmo tempo, precisamos tomar cuidado para não simplesmente descartar um conhecimento produzido historicamente. O que defendemos aqui é a urgência de que a universidade e suas/seus profissionais aprendam/conheçam como trabalhar com as/os estudantes fora dos padrões hegemônicos e historicamente segregadas/os.

Logo, se a "novidade" da/o estudante público-alvo da Educação Especial na universidade provoca alterações nos modos como esta precisa se comportar, seja com os aspectos estruturais físicos ou com aqueles atitudinais:

> [...] um dos problemas mais gerais de nossa época – nossa incapacidade de dar aos moribundos a ajuda e afeição de que mais que nunca precisam quando se despedem dos outros homens, exatamente porque a morte do outro é uma lembrança de nossa própria morte (ELIAS, 2001b, p. 16).

Longe de que o conhecimento historicamente produzido esteja em situação de morte ou algo similar, mas compreendendo que as formas de pensar e o próprio pensamento possuem fluidez, movimento, precisamos entender a utopia e as bases teóricas como complementares, de modo a compreender que: "[...] o utópico não é o irrealizável; a utopia

não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante" (FREIRE, 1979, p. 27).

Assim esbarramos em desafios de situações novas, utópicas, quando lembramos daquelas/es docentes que pela primeira vez entram em contato com alguma/algum estudante público-alvo da Educação Especial e precisam desenvolver ações que contemplem o aprendizado daquele indivíduo que se distingue em determinadas características, e, como cidadão de direitos, ocupar tal espaço.

Chegamos então a uma fundamentação crucial deste tópico sobre aprendizagem como uma característica geracional, a de que:

> Somos velhos ou moços muito mais em função de como pensamos o mundo, da disponibilidade que nos damos curiosos ao saber, cuja procura jamais nos cansa e cujo achado jamais nos deixa imovelmente satisfeitos. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo se o que fizemos continua a encarar sonho nosso, sonho eticamente válido e politicamente necessário (FREIRE, 2001, p. 56).

Partindo dessas análises, entendemos então que a condição do conhecimento categorizado e historicamente produzido de como se aprende e se ensina não se trata de uma mera demarcação temporal entre as gerações, mas de sua de condição, em cada tempo de vida, ou de experiência nos espaços que ocupam, bem como a conjunção entre estes.

As experiências passam a ser utilizadas como molas propulsoras para a compreensão que temos de aprendizado: geracional, socializado, respeitando formas e tempos, e com condições de mudar, aprimorar, e, fundamentalmente, se fazer compreender pelas mais distintas características que os indivíduos possuam. Ou seja, mais do que faixa etária, falamos de conhecimentos que cada indivíduo que se permita o contato com o outro.

> Aujoud'hui, les vecteurs linguistiques de cette perspetive sont transmis de génération en génération comme une monnaie courant de la communication interhumaine et, en tant que tels, ils sont portés à renforcer d'autres eléments de notre manière de vivre qui contribuent à couler l'experiénce de soi dans un moule particulier (ELIAS, 2010, p. 57)[33].

Uma ação que depende da simbologia produzida no processo de comunicação entre os indivíduos, cuja fluidez se encontra com a socialização e apropriação dos saberes localizados

[33] "Hoje, os vetores linguísticos desta perspectiva são transmitidos de geração em geração como uma moeda comum de comunicação humano-a-humano e, como tal, são trazidos para reforçar outros elementos de nosso modo de vida que ajudam a fluir a experiência de si em um molde particular" (Tradução a nossa).

neste contexto, ao passo que a socialização permita que os símbolos de fato comuniquem, não apenas sejam usados como princípios necrófilos.

A socialização e os símbolos são pensados em nosso trabalho como produção cultural e, como tal, "é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la" (FREIRE, 2018, p. 245).

A análise tecida por Freire (2018) sobre cultura pode também ser dita por Elias (2011, p. 24), atribuindo-lhe – à cultura – o caráter que nos levar a refletir como aquilo que "alude basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresenta a tendência de traçar uma nítida linha divisória entre fatos deste tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais, por outro", implicando, por exemplo, os modos materiais que usa os para estabelecer contato. Dentre estes, a comunicação.

Essa comunicação, que assume um caráter simbólico – físico, escrito, imagético, facial etc. –, pode ocorrer das mais diversas formas de linguagem, tomando como fundamento o que vamos aqui chamar de circularidade do saber, do conhecimento e do aprendizado. Na medida em que existem as distintas figurações assumidas, como aquelas entre discentes e docentes nas universidades, que ocupam um espaço de manutenção do saber historicamente produzido, e da inovação de formas de interação com o mundo, dentre uma delas a produção de ciência.

Definidos esses princípios, precisamos apenas pontuar o que entendemos por circularidade do conhecimento para a promoção da aprendizagem. O que vem a ser algo como os "círculos de investigação temática" (FREIRE, 2018, p. 155), em que principalmente os sujeitos envolvidos no ato de aprender e ensinar no espaço de sala de aula, estudantes e docentes, passam a ser sujeitos diretos do processo de se fazer conhecedores de algo por intermédio da reflexão sobre o conteúdo programático e os métodos de trabalho.

Tanto o círculo quanto os temas a serem tratados na investigação temática se referem a termos amplos que se opõem ao pensamento restrito, conservador e necrófilo para a produção do conhecimento, de forma que objetiva romper em prol de uma produção biófila do saber e, consequentemente, da humanidade.

Neste sentido, "cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber [...]", compreendendo que "cada cultura representa um modo de vida e uma firma original e autêntica de ser, de viver, de sentir, de pensar de uma ou de várias comunidades sociais" (BRANDÃO, 2019, p. 81). Logo, reforça-se a perspectiva de que ninguém educa ninguém, e que os indivíduos se educam mutuamente no processo. Assim:

> Do ponto de vista metodológico, a investigação que, desde o seu início, se baseia na relação simpática de que falamos, tem mais esta dimensão fundamental para a sua segurança – a presença crítica de representantes do povo desde seu começo até a sua fase final, a da análise da temática encontrada, que se prolonga na organização do conteúdo programático da ação educativa, como ação cultural libertadora (FREIRE, 2018, p. 156).

Temos, então, dos princípios fundamentais para o encontro geracional, ou do encontro entre discentes e docentes, que podem ou não estar na mesma geração e/ou faixa etária, mas que possuem vivências diferentes com as quais permitem que tenham apreensões distintas sobre o mesmo problema, que, ao ser disposto na circularidade do debate, tende a fornecer um processo com o qual a decodificação, de modo que o levantamento dos "temas geradores" (FREIRE, 2018) faça com que o docente não apenas receba, mas que também venha a:

> [...] desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo. Desta forma, os participantes do "círculo de investigação temática" vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo, e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes (FREIRE, 2018, p. 157).

Referimo-nos ao momento em que esse encontro em sala de aula ocorre e vem a ser permeado por aquela humildade já citada, que diz para a/o docente que existe uma importância no seu ato de ser professora/professor, que lhe assegura um espaço de também sentir um tipo de medo que não a/o reduz ou imobiliza, mas garante que em situações como, por exemplo, ter um estudante público-alvo da Educação Especial em sua sala, mesmo que não conheça as minúcias específicas, se permita também aprender com este, de modo que o docente não se torne refém de seu próprio poder.

Tratando-se especificamente do nosso tema, a aprendizagem geracional do público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, recordar fatos e ir alinhando-os às teorias contemporâneas nos ajuda a entender o pensamento dos autores que aqui trabalhamos, com maior profundidade. E, neste caso, o Professor Paulo Freire.

Ao mesmo tempo, precisamos pensar que as reflexões sobre questões geracionais, a circularidade, exigem de nós empenho e compreensão no que diz respeito a entender que:

> [...] tão bem quanto possível, não propriamente o significado em si de cada uma das palavras que compõem o enunciado geral, mas compreender o que elas ganham e perdem, individualmente, enquanto inseridas numa trama de relações (FREIRE, 2019, p. 28).

Logo, levar a epistemologia da palavra círculo, ou da metodologia de Freire, também seria um equívoco de nossa parte. O fundamental é manter a criticidade, nos manter indagando, perguntando, de forma que as relações produzidas no encontro geracional venham a proporcionar a troca de saberes rumo à produção de conhecimento, de modo que a aprendizagem ocorra por entre os indivíduos, e não de uma parte como mera receptora da outra.

Ao fazermos um debate sobre o encontro geracional, direcionamo-nos a pensar o contexto de produção dos momentos de aprendizagem, e podemos refletir também que esse encontro, mais do que uma condição de idade, representa uma produção cultural (ELIAS, 2011; FREIRE, 2018), haja vista que muitas/os estudantes também ingressam na Educação Superior com idade acima aos 18 anos.

Por esse parâmetro, estamos pensando em aprendizagem em espaço acadêmico como um conjunto de ações culturais com as quais os indivíduos se utilizam para tratar de um currículo programado, definido por sua condição de conhecimento categorizado e organizado mediante a sua produção historicamente constituída pelo intermédio das ciências, mas que precisa se render ao conjunto de pluralidades que advém do comum, do cotidiano, e que fornece as condições de tempo e espaço para a apropriação do que se pretende trabalhar em sala de aula.

Por exemplo, Gil (2020, p. 85) nos recorda que:

> Um erro muito comum consiste na formulação de perguntas num nível de abstração impróprio para o grupo. Os alunos tendem a participar mais quando sentem que têm certa experiência que de alguma forma poderá contribuir para a discussão. Assim, convém que as perguntas sejam formuladas como questões que tenham algum significado para os estudantes.

Tomamos essa reflexão sobre fazer perguntas para estudantes, mas a estendemos para qualquer momento da aula: é injusto que uma/um doutora/doutor na área em que leciona exija de estudantes com 18 anos que acabaram de sair do nível médio de ensino, ou daquelas/es que ingressaram nas universidades após décadas sem frequentar uma sala de aula, o mesmo conhecimento que possui a respeito do tema com que atua.

De nada adianta ter um domínio intelectual se este não circula. Daí a proposta de se tratar neste trabalho sobre a perspectiva freiriana da investigação temática, tomando por princípio a defesa à manutenção do currículo básico comum, característico das ciências, mas levando em consideração que esta precisa se apresentar como significativa para quem se encontra na condição discente.

Com frequência, temos insistido na ideia de que tratar da imagem do círculo, materializado ou não, vem da nossa experiência de vida junto às comunidades tradicionais, como ribeirinhos, agricultores familiares, indígena e de reminiscência quilombola, bem como os exercícios feitos com teatro popular de rua, no interior dos estados da Bahia, Minas Gerais, Pará e Espírito Santo, e nos permitiram compreender a produção de conhecimento entre os distintos indivíduos que aí se encontram, geralmente em reuniões circulares, em que o conhecimento é trabalhado nessa perspectiva.

Essa perspectiva do conhecimento e sua circularidade, ou o círculo como possibilidade para as ações de atividade e ensino, é que temos defendido em nossos trabalhos práticos, e como possibilidade de metodologia de ação em sala de aula de educação comum, de modo que o conhecimento científico, produzido e categorizado historicamente possa ser trabalhado por metodologias que aproximem o popular do científico, haja vista que ambos fazem parte da produção cultural humana.

Esse movimento está para além da condição de ser desenvolvido ou não com estudantes público-alvo da Educação Especial. A atitude de tornar o conhecimento aprendível se situa na possibilidade de exercer características que nos configuram enquanto humanos, que reside na ontologia da produção cultural, intrinsecamente humana.

Quando pensamos a especificidade de atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial, precisamos voltar à adequação de currículo, métodos, aquisição de materiais, cumprimento de legislações e políticas públicas que explicitam esse caráter ontológico com o qual asseguram a estes o direito de acesso ao currículo.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem é pensado como uma produção conjunta que ocorre na circularidade da experiência docente com as distintas formas de aprendizagem apresentadas por estudantes público-alvo da Educação Especial. Logo, aprendizagem e ensino são indissociáveis e não hierarquizáveis, tomando o princípio de uma ciranda, em que a imagem do círculo pode ser transportada para a sala de aula.

Essa imagem circular da ciranda pode ou não ser fisicamente representada, mas pode ser produzida por intermédio da troca daquilo que cada indivíduo precisa oferecer no contato entre docente e discente, selecionado por vezes os temas, por outros, os modos de trabalho com esses temas. Temos, então, com Freire (2018, p. 139), que:

> A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Por isso a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de

> perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões "focalistas" da realidade, se fixe na compreensão da totalidade.

Levando por um caminho que se aprenda no processo de busca temática significativa, precisamos lembrar sobre a presença da preocupação por uma problematização dos próprios temas, e lembrar que esta metodologia se distingue em sua episteme da hierarquização que o modelo da sociedade profissional-burguesa-urbana-industrial produziu frente ao relacionamento docente e discente.

Diante do exposto, a significação propiciada na circularidade da aprendizagem envolve a sistematização desde o princípio, quando o docente pensa no currículo que desenvolverá em um determinado período, mas não se configura como ponto de partida, ainda que inicialmente apresentem-se questões rudimentares pautadas na sistematização.

A sistematização do conhecimento objetiva o alcance de níveis mais elevados da generalização, e, nesse processo, levando em consideração a aprendizagem, o trabalho didático-pedagógico precisa observar a constância da flexibilidade aos tempos, de forma que a produção do abstrato se faça nas singularidades de estudantes e docentes.

Cumpre destacar que essa controvérsia entre os distintos grupos e saberes pode ser entendida como figurações e máscaras assumidas que partem de um sistema de crenças. Um tipo equivocado que nós, enquanto humanos, também produzimos pelos mais diversos motivos, e, dentre um deles, reside a insistência em se apegar ao que aparenta segurança, mas que pode ser uma armadilha para que a ciência continue, que se sustenta na circularidade a ser contestada. Seja em conteúdo ou em forma, a aula precisa se permitir contestar.

Vejamos: ao passo que temos a entrada de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, temos um grupo com características cujo latifúndio acadêmico não está acostumado a lidar e que há a possibilidade e a obrigatoriedade de exercer aquela nossa defesa sobre o respeito à diversidade, democracia e universalização do conhecimento sistematizado, construído historicamente, por intermédio, no caso do presente estudo, da circularidade do conhecimento, que virá a se compor em aprendizado.

Pontuamos, até então, sobre a circularidade do conhecimento com vistas à produção da aprendizagem, bem como as entrevistas que fizemos com estudantes público-alvo da Educação Especial, que narraram suas experiências de aprendizagem; além das entrevistas com as/os docentes que com estas/es estudantes atuaram, observamos a urgência de aproveitamento de suas experiências de aprendizagem e ensino.

Dito dessa forma, quando abordamos a democracia e o direito à escolarização, referimo-nos à que a “compreensão da compreensão resultará numa nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender (FREIRE, 2019, p. 170).

Assim, a escolarização do público-alvo da Educação Especial numa perspectiva inclusiva em todos os níveis, etapas, modalidades e segmentos, inclusive na Educação Superior, precisa de nossa revisão constantemente com perspectiva de compreender o mundo que temos, por uma parte; e, por outro turno, precisamos produzir a nossa própria humanidade, deixando de cindir aprendizagem e ensino dos processos entre o currículo categorizado e o conhecimento cotidiano. Estes precisam entrar na circularidade oferecida pela ciranda do conhecimento.

5.3 HÁ TEMPO PARA TUDO

Apresentamos a ideia do tempo (ELIAS, 1998) como uma das categorias de análise da presente tese, com vistas a entender que ele passa a ter sentido na medida em que o produzimos e/ou decifamos, atribuindo símbolos sociais ao que se produz naturalmente, quando analisado por um determinado grupo.

Ou seja, ao fazermos uma distinção entre o tempo biológico e o tempo social, partimos do pressuposto de que exista, da nossa parte, enquanto seres humanos, uma capacidade de síntese que só foi possível de ser constituída mediante uma extensa cadeia de gerações ao longo do próprio tempo.

Quando pensamos na relação precípua entre Educação e Aprendizagem, reforçamos que a capacidade de síntese que temos hoje foi constituída mediante o tipo de sociedade que temos produzido, cuja condição geracional proporcionou um determinado tipo de sociedade, composta por indivíduos que formam outros diversos núcleos divididos entre nações, regionalismos e suas características em locais como espaços de escolarização.

Diante do exposto, ao falar de aprendizagem na Educação Superior, partimos dessa condição, de entender que a universidade, como ela se encontra hoje, nem sempre foi dessa forma, essencialmente quando pensamos em uma instituição constituída por uma elite e para a própria. Assim, de acordo com Gil (2020, p. 2), podemos falar que hoje, na universidade, por suas/seus estudantes:

> [...] serem adultos e por terem interesses sobretudo profissionais, estariam suficientemente motivados para a aprendizagem e não apresentariam problemas de

> disciplina como em outros níveis de ensino. Estas suposições durante muito tempo foram aceitas, sobretudo em decorrência do caráter elitista atribuído ao Ensino Superior [...]. Como a oferta de vagas nesses cursos era reduzida, os candidatos eram selecionados com bastante rigor e a universidade cumpria sua finalidade básica, que era formar uma elite capaz de ocupar os postos de trabalho mais valorizados na hierarquia social.

Apesar de concordarmos com muito do que consta na citação anterior, precisamos falar sobre duas questões, que se referem à ideia de "rigor" e "capacidade", pois existe nessas duas palavras parte do que herdamos dos modelos hierarquizantes da sociedade profissional-burguesa-urbano-industrial para a Educação, e se refere àqueles que estão aptos ou não para estarem naqueles locais. Quando se faz necessário pensar que se trata nada mais do que da exigência de um grupo social que produziu determinados símbolos para processos seletivos e para a sua própria permanência nas universidades, que hoje contestamos.

Logo, a experiência como uma ramificação do tempo produz a consciência dos indivíduos, e estes, em relação dialética da individualidade com a sociedade, se constituem como a humanidade, tal como a conhecemos.

Se a experiência humana geracional ao longo do tempo foi capaz de produzir símbolos que definiram quem pode ou não estar no espaço de escolarização, por outro lado, o próprio tempo tem nos fornecido elementos para uma consciência da Educação como direito inalienável de qualquer indivíduo e tem feito movimentos outros com vistas ao rompimento com o latifúndio academicista.

Tratando-se da aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial, os nossos estudos têm apontado que estes nada mais têm feito do que se apropriar dos símbolos já produzidos, contestá-los e produzir outros, que se distinguem daqueles historicamente engessados e excludentes, conforme poderemos notar adiante nas entrevistas de estudantes e docentes da UdeG e da UFES.

Acreditamos que essa inferência nos ensina sobre a ideia de tempo, entre o devir e o evidente. Então, concordamos com Elias (1998, p. 10), quando nos diz que:

> [...] nosso saber resulta de um longo processo de aprendizagem, que não teve um começo na história da humanidade. Todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido, o qual ele contribui para aumentar. E isso não é diferente no que concerne ao conhecimento do tempo.

Se encararmos a Educação como um direito inalienável, conforme apontam legislações como as Constituições Federais do México (1911) e do Brasil (1988), bem como a

Ley General de Educación (MÉXICO, 1993) e a LDB (BRASIL, 1996), Freire (2011, p. 39) contribui para pensar que temos:

> [...] de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade. Mas assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua criticidade, superando, com ela, a nossa ingenuidade também.

Além do mais, a imensa variedade de padrões simbólicos e seus encontros é o que tem feito da humanidade o que ela é, plural, e o que tem produzido a construção contínua e ininterrupta do conhecimento.

Tomando o conhecimento e sua produção como indissociável do aprendizado, reforçamos que a educabilidade de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, apesar de apresentar desafios, tem apontado para a necessidade da instituição – Universidade – se posicionar na condição de análise sobre os padrões de aprendizagem, e fazer com que ela se proponha à autocrítica: são estas/es estudantes que não aprendem ou a instituição que ainda não aprendeu como ensinar para a pluralidade que ela tanto estuda?

Com isso, não queremos dizer que tudo que a universidade faz deva ser dispensado por um suposto novo – ainda que uma das formas de produção de ciência seja a capacidade de inovar –, pois não podemos correr o risco de cair nas armadilhas dos pacotes prontos salvacionistas para a Educação, haja vista que tendem a desmerecer o conhecimento historicamente produzido e categorizado. Também não queremos incorrer nos erros dos padrões mercadológicos da sociedade profissional-burguesa-urbano-industrial, que tratam a Educação como algo sempre comercializável, e inclui o "medo da morte e dos mortos" e unicamente servem para "aumentar o poder dos vivos" (ELIAS, 2001b, p. 40).

O desrespeito para com o conhecimento historicamente produzido e sua sustentabilidade teórica é uma das ferramentas que as elites costumam utilizar para justificar a dominação: apagar a história e contar aquela que desejam.

Quando falamos de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, referimo-nos a este conjunto de ideias que transitam pelas divisões do tempo – presente, passado e futuro – e o que cada uma tem a contribuir com a produção do conhecimento, de modo que possamos nos entender e conviver como plurais.

O que contestamos é a dificuldade que socialmente produzimos de entender que cada indivíduo, estando ou não inserido no público-alvo da Educação Especial, possui características próprias de aprendizagem, e estas produzem a sua individualidade de aprendizagem, pautada num tempo próprio.

As avaliações em larga escala, a padronização, e suas hierarquias de comando tendem a generalizar a sociedade, dispondo de ferramentas fabris que condicionam a escolarização a uma produção mecanicista de bens de consumo de uma conjuntura profissional-burguesa-urbano-industrial.

Logo, se temos ciência de que a concepção humana ocorre no encontro geracional produzido pelo tempo, o conhecimento e a aprendizagem, como indissociáveis, vão demonstrando que os símbolos produzidos ao longo da experiência humana para a educabilidade do indivíduo primaram pela padronização excludente, o que nos faz pensar que a deficiência não trata, apenas, de uma condição situada no indivíduo. Ela acaba por ser, também, produzida na inter-relação da sociedade.

Queremos dizer que, para além da deficiência como de ordem biológica, ao ignorarmos os modos de lidar com a deficiência enquanto característica, produzimos a deficiência na medida em que não nos apropriamos dos métodos específicos e delegamos ao indivíduo – tão detentor de direitos quanto eu – a responsabilidade pela instituição, universidade, a desresponsabilidade de ensinar o que ainda não sabem, e de aprender com estas/es o que trazem consigo sobre a pluralidade e seus tempos de aprendizagem.

E esse movimento somente será possível mediante a compreensão de que os tempos e os modos de aprendizagem são distintos. Com isso, afirmamos que uma das formas da produção de métodos de aprendizagem e ensino enquanto parte da sua concepção científica reside na capacidade que temos de inovar, tomando por base o saber produzido historicamente e levando em consideração as urgências para a superação das desigualdades.

Dentre as funções da universidade, encontra-se aquela que se refere a sua capacidade, necessidade e obrigatoriedade para inovar. E quando falamos em criar novos conceitos, debater novos temas, criar novos produtos, não nos referimos a modismos, ou apenas para atender demandas de um ponto de análise profissional-burguês-urbano-industrial, mas para a continuidade da ciência e para que esta venha a atender às demandas sociais de mudança estrutural comportamental e, também, de consumo.

Toda a produção humana, acadêmica ou não, precisa ser pensada e usada na medida em que aquelas/es que a constroem venham a se beneficiar e promovam o acesso a quem com essa produção ainda não teve contato.

E com o produzido historicamente, também produzir outras formas de pensar aquilo que já foi pensado. Logo, por ser um tópico que trata objetivamente sobre o aprendizado de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, reafirmamos o nosso compromisso em não o tornar estático, mas passível de alteração, aprimoramento e de ser refutado, inclusive, na medida em que se aprende aquilo que já foi produzido com as gerações que nos antecedem, temos a condição atualmente, de com as próximas gerações, manter a fluidez do aprendizado.

Necessitamos pontuar que objetivamos, neste subitem, traçar um possível quadro que permita observar a universidade enquanto parte das pressões e das tensões sociais que resvalam nos e dos indivíduos, intentando dialogar sobre algumas possibilidades teóricas, com base nas análises documentais e entrevistas que fizemos. Assim, não pretendemos criar heróis/gênios nas análises que seguem, mas sim "[...] tornar a situação humana mais fácil de entender, e talvez ajudar, de forma modesta [...]" na compreensão para "[...] que as pessoas se tornem mais conscientes da necessidade de se comportar com maior respeito em relação aos inovadores" (ELIAS, 1995, p. 19).

Ou seja, na medida em que ocorre o contato geracional entre estudantes público-alvo da Educação Especial com o docente da Educação Superior, e destes entre si, podem ocorrer o choque e a repulsa, ou ambos podem se permitir conhecer novos modos de aprendizado e de ensino. Lembrando que docentes ocupam uma posição de poder frente a estudantes, o que identificamos como um complicador para essa inovação do saber produzido em sala de aula, quando este saber docente é usado como mecanismo para operar situação de microfascismos.

Então, quando pensamos em universidade, inovação, para atender às necessidades sociais sem atender a modismos, principalmente aqueles voltados para servir às demandas de consumo criadas pela sociedade profissional-burguesa-urbano-industrial, entendemos a Educação Especial na perspectiva inclusiva como urgência para o nosso século. Aliás, para o agora, tendo a universidade e as necessidades sociais definindo suas ações.

À medida em que estudantes público-alvo da Educação Especial adentram à universidade, observamos que se tornam mais evidentes as redes e posições da condição de *outsiders* dessas/es estudantes frente aos grupos elitistas, estabelecidos. Estes estabelecidos, demarcados por recortes como os de serem homens, heterossexuais, brancos, cisgêneros e cristãos e sem deficiência aparente se apossaram historicamente da universidade na condição de estabelecidos. Essa relação de *outsiders*, aprofunda-se quando tomamos os recortes de gênero, raça, cor, classe social, que também atravessam parte dessas/es estudantes.

Essa mudança na balança de poder passa a desestruturar os símbolos produzidos por grupos que se estabeleceram, e estudantes, ao apresentarem demandas oriundas da sua condição de sujeitos de direito, sustentados nas teorias de Elias (1995, p. 39), conseguimos afirmar que estes indivíduos podem:

> [...] também estar plenamente conscientes dos defeitos do grupo estabelecido. Mas enquanto o poder do *establishment* permanecer intacto, tanto ele como seu padrão de comportamento e sentimento podem exercer atração muito forte sobre os outsiders. Muitas vezes o maior desejo destes é serem reconhecidos como iguais por aqueles que os tratam, tão abertamente, como inferiores.

Reside aqui a importância das instituições e indivíduos avaliarem constantemente suas práticas, de modo que neste momento venha a revelar erros e acertos, imprecisões que apontem a correção das práticas antes não entendidas como necrófilas, mas apontadas por indivíduos que sofrem seus impactos. Avaliar a prática jamais pode deixar de fazer parte do conjunto de ações que venhamos a desenvolver.

Situamos também a própria Educação Especial na perspectiva inclusiva como uma das possibilidades para que a universidade e os indivíduos que a compõem possam se repensar e produzir a inovação que cabe à ciência, haja vista a proposição de sublimação sobre o que está posto e supostamente dado e acabado, compreendendo aquilo que nos move do lugar comum.

Assim entendemos a Educação Especial na perspectiva inclusiva como uma das urgências que a sociedade possui para produzir ciência, por intermédio de um processo humanitário, que se localiza na relação indissociável que nos aproxima da civilização, enquanto produção inacabada, como temos pontuado.

Logo, a peculiaridade do ato inovador se situa em princípios como o da fantasia, que podem tornar materiais mais acessíveis, na medida em que dimensionam o que diferencia do suposto conhecimento acabado. Dito pelas reflexões em Elias (1995, p. 61), “são fantasias desprivatizadas”, que parecem simples de serem descritas, mas sua dificuldade se revela “quando alguém tenta cruzar esta ponte – a ponte da desprivatização. Também pode ser chamada de ponte da sublimação”. Para tal, continuando o pensamento citado neste parágrafo, é preciso que:

> [...] as pessoas precisam ser capazes de subordinar o poder da fantasia expresso em seus sonhos ou devaneios às regularidades intrínsecas do material, de modo que seus produtos estejam livres de todos os resíduos relacionados à experiência egoica. Em outras palavras, além da sua relevância para o eu, elas devem dar a suas fantasias relevância para o tu, o ele, o ela, o nós, e o eles. É para satisfazer tal exigência que as fantasias estão subordinadas a um material, seja de pedra, de cores, de palavras, de sons ou qualquer outro (ELIAS, 1995, p. 61).

Retomamos, então, os conceitos de simpatia e de humildade, quando entendemos que a produção da humanização exatamente neste sentido, como um contínuo e inacabável ato da conjugação de individualidades para compor a sociedade, fazendo que, com o encontro geracional, a experiência e as singularidades sejam capazes de mediar a relação de aprendizagem e ensino entre estudantes público-alvo da Educação Especial e docentes.

Quando estudantes que fogem à regra, que desafiam as instituições e os seus mantenedores que controlam as estruturas de poder, ingressam em espaços que historicamente lhes foram negados, estas/es tendem a ser entendidos como algo a ser expurgado daquele contexto. Por se tratar de "um desvio da norma em sua sociedade, uma anomalia" (ELIAS, 1995, p. 120), pode ser entendida como uma urgência de se fazer justiça frente à necrofilia.

Partindo dessa afirmativa, analisamos algumas falas de estudantes público-alvo da Educação Especial que entrevistamos na UdeG e na UFES, que nos permitem compreender sobre autoadvocacia, a qual Dantas (2018) aborda em suas pesquisas, para falar sobre a constante luta dessas/es estudantes para terem seus direitos assegurados em IES.

Dessa forma, defendemos que a genialidade de uma/um estudante, e, por conseguinte, de seus docentes, não reside nos parâmetros previamente estabelecidos e que precisam ser seguidos como uma receita de algo infalível, mas sim nessa capacidade que estudantes como aquelas/es que fazem parte de público-alvo da Educação Especial têm de desafiar instituições e docentes a pensarem constantemente.

Ou seja, pela autoadvocacia e pelos desafios que as/os estudantes de modo geral nos apresentam, compreendemos a possibilidade de a universidade produzir a inovação que ela tanto defende, enquanto condição indissociável para a produção de ciência. O que nos faz entender que para lecionar seja "necessário que o professor se ajuste ao contexto contemporâneo do Ensino Superior, que implica não apenas a utilização de novas tecnologias de ensino, mas também a adoção de nova visão de educação" (GIL, 2020, p. 11).

Esse é um movimento que não depende exclusivamente das atitudes de docentes, pois o Estado precisa garantir condições materiais como recursos pedagógicos físicos que assegurem o aprendizado de estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como formação inicial e continuada.

Todavia, como observaremos adiante, mesmo em situações em que docentes, tanto da UdeG quanto da UFES, não detinham estes materiais, foi possível lecionar levando em consideração os investimentos humanitários e didático-pedagógicos para o cumprimento dos investimentos

administrativos, ou seja, para o cumprimento das legislações e políticas públicas que asseguram a aprendizagem dessas/es estudantes na Educação Superior.

6 SENTIR EL GUSTO DE LAS PALABRAS: O QUE TEM A NOS DIZER OS ENTREVISTADOS[34]?

Neste capítulo, objetivamos apresentar os dados produzidos, tanto nas entrevistas com estudantes e docentes no México e no Brasil, quanto nas análises dos documentos físicos, que temos por base os relatórios produzidos por estudantes da UFES que atuaram na monitoria de estudantes público-alvo da Educação Especial nesta universidade.

Na UdeG identificamos um atendimento similar disponibilizado pela instituição para estudantes público-alvo da Educação Especial, que vem a ser o "serviço social", mas não conseguimos ter acesso a qualquer tipo de relatório. Contudo, reforçamos os princípios éticos que assumimos em nossos estudos sobre estudo comparado internacional, e se sustentam distantes da ideia do que tem em um lugar e não tem no outro.

Fundamentalmente, pretendemos utilizar da somatória das experiências sobre a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, tanto da UdeG quanto da UFES, para criar possíveis modelos com os quais venhamos a contribuir para que, enquanto profissionais, possamos aperfeiçoar as ações didáticas e pesquisas na área.

Logo, entrevistas com estudantes e docentes, bem como as análises dos relatórios de monitoria, independentemente se oriundos do México ou do Brasil, nada mais são do que elementos contributivos para a análise do mesmo problema: aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, que nos ajudem a tornar objetivas as ferramentas materiais ou imateriais de produção deste capítulo da História da Educação. Neste sentido, Silva (2019, p. 3) afirma que:

> Em se tratando dos Estudos Comparados na educação, alguns pressupostos motivam o processo de comparação: interesses acadêmicos, políticos, econômicos, culturais e sociais, os quais se inter-relacionam e dialogam, auxiliando na construção do processo de educação. Os estudos comparados surgem como alternativa na construção dos modelos educativos ao longo do tempo e são praticados por todos os atores envolvidos no processo educativo, sendo que a cada um cabe sua especificidade e finalidade em que engendram a via da comparação.

Com isso, queremos afirmar que, ainda que façamos o exercício de respeito às singularidades culturais de distintos países – no nosso caso, México e Brasil –, estamos

[34] Por "Sentir el gusto de las palavras", referimo-nos a uma frase de uma das estudantes entrevistadas no México, que abordou na sua fala a importância do diálogo para a construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, misturamos espanhol e português apenas neste ponto, mas acreditando que traga um tom de diálogo, sem com isso ferir os princípios de cada idioma, mas tendo em vista que se trata de um trabalho sobre um país de língua espanhola e outro de língua portuguesa.

comparando duas realidades contextualizadas mediante a dinâmica do Processo Civilizador em sociedades profissionais, urbanas, burguesas e industrializadas (ELIAS, 1993) na América Latina.

Dessa forma, mesmo havendo culturalmente distinções, na civilização ocidental os modos de produção dos elementos que a caracterizam se apresentam como similares quando falamos do contexto urbano. Apontamos essa perspectiva em nossa dissertação de mestrado (CONCEIÇÃO, 2017), ao relacionarmos legislações e políticas públicas em Educação Especial na Educação Superior, e observamos que o México e o Brasil asseguram legalmente a educabilidade destes sujeitos e preveem a urgência de atendimento a estas/es em todos os níveis de ensino, levando em consideração sua condição de indivíduos de direitos.

Assim, na presente tese, ao mantermos a perspectiva de estudo comparado internacional em Educação, referimo-nos a observar as distinções nos modos de fazer que estes países têm apresentado no sentido de entender que as distinções se complementam quando as utilizamos, para produzir análises sobre o mesmo objeto de estudo: a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior.

Seguimos o debate levando em consideração que as categorias foram construídas após a etapa das entrevistas e, na medida em que fazíamos a categorização, fomos percebendo elementos possíveis nas falas, permitindo que as análises se constituíssem mediante as questões apontadas pelas pessoas entrevistadas, considerando o que pudemos apreender.

Dessa forma, as categorias de análise estão distribuídas no presente capítulo, pensando em responder à relação entre investimentos humanitários, didático-pedagógicos e administrativos, que orientam a disposição de dados possíveis de serem descritos mediante as perspectivas que aqui assumimos, que tentamos expor de forma que a seleção dos relatos (orais das entrevistas, ou escritos dos relatórios) contribuam para pensarmos essas categorias possíveis, mas não imutáveis.

Tentamos organizá-las estabelecendo um diálogo entre os dados, de modo que as compreendamos como complementares, não com uma série de caixas isoladas, tendo em vista que, se indivíduo e sociedade são indissociáveis, suas relações, pensamentos, comportamentos, modos de interação não seriam diferentes.

Partimos do princípio de que a Educação está permeada pelas singularidades propostas em cada indivíduo, e tem por premissa a relação que se estabelece em sociedade, de modo que venhamos a considerar essa ideia como conjugação de esforços com vistas ao aprimoramento do Processo Civilizador, não como um dado acabado, mas como um fluxo contínuo da constituição das relações em tempo e espaço.

Para tal, Elias (1994b, p. 48) propõe que:

> [...] num diálogo, as pessoas podem ser localizadas por meio de símbolos apropriados enquanto pessoas tetra-dimensionais no espaço e no tempo e também como pessoas sociais, existindo numa quinta dimensão através de um pronome pessoal e de uma série de outros indicadores simbólicos de posições dessa dimensão.

Diante do exposto, o símbolo da comunicação, quando o situamos na condição de quinta dimensão, conforme aborda Elias (1994b), nos permite o trabalho com as fontes orais e/ou escritas, quando inferimos que temos nos empenhado em aprofundar tais reflexões do referido autor, num sentido que venhamos a produzir uma comunicação acessível nesse universo simbólico, permeado também pelas relações tetradimensionais.

O símbolo da linguagem, da comunicação, então, situa-se como aquilo que transcende as quatro dimensões (altura, largura, profundidade e tempo), que são naturalmente constituídas e socialmente interpretadas pela quinta dimensão, o símbolo, conforme aponta Elias (1994b).

Para uma comunicação que se permita de fato comunicar algo, apostamos na dialogicidade pautada nos alicerces do diálogo que se dispõe a libertação dos processos de dominação, fugindo das amarras entre oprimido e opressor, de modo que a dimensão da linguagem que defendemos seja producente de símbolos com os quais os indivíduos se relacionem, como o amor, dado que:

> Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2018, p. 110-1).

Excetuando o moralismo acerca da ideia do sadismo e do masoquismo, haja vista relações de consenso entre as partes que possam estar envolvidas, no que se refere à educabilidade de estudantes público-alvo da Educação Especial, temos percebido em nossos trabalhos que a presença destes nos espaços de escolarização tem produzido ações de inclusão no ensino comum. Também precisamos excetuar a romantização de que este processo esteja ocorrendo sem relações sádicas não consensuais.

Encontramos nas entrevistas situações em que a inclusão não esteve presente. Como já referenciamos em nossa dissertação de mestrado (CONCEIÇÃO, 2017) e na revisão de literatura que consta na presente tese, existe uma infinidade de trabalhos que falam das

ausências, que tratam da não adequação de materiais didáticos, dos espaços físicos e, fundamentalmente, atitudinais.

Ao mesmo tempo, entendemos que a denúncia precisa produzir o anúncio (FREIRE, 2019), e por tal compreensão, temos a nossa revisão de literatura sobre aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, que apontou essas ausências. Sendo assim, entendemos que dialogamos sobre essa denúncia, e este ponto fala então do anúncio, das possibilidades de aprendizagem abordadas por estudantes, monitores e docentes.

Diante do exposto, observamos que o nosso primeiro anúncio se situa no campo da "dialogicidade", em que os elementos envolvidos na aprendizagem destas/es estudantes na Educação Superior precisam se inclinar num debate junto à humanização, de forma que ocorra algo como o citado a seguir:

> Estatística 1 e 2 ainda. Cheguei na aula, vi a professora passar, e aquela coisa de primeira aula, só apresentação de matéria. Quando todo mundo saiu fui lá e perguntei a ela: Professora, o que a gente vai fazer? Ela olhou pra mim e falou: É, boa pergunta, não sei. Mas a gente vai descobrir juntas. Respondi: É, com certeza. Aí ela me passou o número dela. E eu converso muito com os professores por WhatsApp, é uma facilidade para mim. Quando ela passou o número falou: Não tenho WhatsApp. Perguntei: então a gente conversa por SMS ou por ligação. Ela falou: tudo bem. Não sei o que fazer, mas a gente vai encontrar um jeito. Isso foi na primeira aula (ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL 1).

O diálogo produzido entre a estudante e a professora demonstra uma inclinação por parte desta para o reconhecimento do direito a educabilidade da discente, abordando a dialogicidade que aqui defendemos. Esse movimento se firma ainda na medida em que a ação dialógica se estabelece por intermédio de uma ação didático-pedagógica concreta. Assim, a estudante continua dizendo sobre a disciplina de Estatística num curso de Psicologia da UFES:

> Quando eu voltei na segunda aula, quando eu sentei, ela colocou sobre a minha mesa vários materiais que ela tinha comprado para me ensinar a matéria. Ela comprou uma caixinha de dominó para representar a tabela. Ela fazia os gráficos com barbante, ela usava milho de canjica, palito de churrasco. Uma coisa bem didática. Comprou aquelas letras e números em forma, tudo isso ela comprou, e ajudou bastante. E foi uma maneira super diferente de aprender uma matéria tão difícil como essa (ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL 1).

Com outra estudante com Deficiência Visual, ocorreu um momento interessante, narrado no relatório de estágio pelo monitor que a acompanhava. Ele disse que "no 03/10 a turma reclamou da quantidade de atividades da matéria do professor da disciplina de Práticas

de Gestão Educacional" (MONITOR DA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL 3), e que este mostrou-se aberto a revisar a quantidade, principalmente considerando as dificuldades apresentadas pela estudante com Deficiência Visual e pelo restante da turma.

Essas dificuldades estavam em torno do desgaste devido à quantidade de horas que todos temos vivido, desde que a UFES estabeleceu o ensino remoto emergencial, decorrente das medidas sanitárias para evitar aglomerações e também a propagação desenfreada da Covid-19.

Destacamos, inicialmente, a atitude da docente, que, ao identificar necessidades de adequação apropriada de materiais para trabalhar com a estudante, se propõe a adquirir e/ou desenvolver materiais didáticos para que a estudante com Deficiência Visual pudesse ter acesso ao currículo, por intermédio da ferramenta do tato.

Em segundo lugar, queremos chamar a atenção para os apontamentos feitos pelo monitor que acompanhava a estudante com Deficiência Visual, que em seu relato trouxe a sensibilidade do docente de flexibilizar o quantitativo de atividades. Cumpre lembrar que estávamos em Estágio em Docência no Ensino Superior neste momento, e pudemos observar a atitude do docente.

Voltando à questão da professora de Estatística, além da categoria que debate a Dialogicidade, precisamos destacar outra que elegemos para a nossa tese: a "Falta de investimento do Estado" para garantir a acessibilidade, haja vista que, de acordo com a estudante, a professora comprou e adequou materiais.

Observemos que, quando tratamos dos investimentos administrativos do ponto de reflexão da Educação Especial, nos referimos antes à ideia de educabilidade, sendo ou não um indivíduo público-alvo da Educação Especial. Logo, tanto o que fora narrado pela estudante com Deficiência Visual, quanto pelo monitor da outra estudante também com Deficiência Visual, nos fala da importância de que os investimentos sejam essencialmente uma produção humanitária, que tende a provocar tensões nos organismos de controle, que geralmente também são gestados por ações humanas.

Se, de um lado temos a importância de a professora refletir sobre o modo como a estudante com Deficiência Visual teria acesso ao mesmo currículo que as demais da sala, por outro, a docente se depara com a necessidade de adquirir materiais com recursos próprios.

Algo que não destoa quando pensamos na UdeG, uma vez que um estudante com paralisia cerebral narrou situação similar, como é possível observar na fala seguinte:

> Tuve una maestra que interesaba en apoyarme, que para entender el contexto que yo viva, vino a mi casa y paso lo día conmigo, para conocer como vivo, e saber cómo es mi día a día. Ver en lo que podría apoyar. Pero de lado contrario, a mi costó mucho trabajo me entender con una maestra que tuve, porque le decía que las actividades de la manera que solicitaba a yo no podría cumplí en 100%, pero, la solicitaba que pudiera hacer lo mismo trabajo, pero en la mi condición. Mas no ocurrió una buena comunicación[35] (ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL 1).

Tanto o México quanto o Brasil possuem mecanismos com os quais as políticas públicas oferecem sustentação para que as universidades possam dar conta de planejar as ações que serão tomadas junto a estudantes público-alvo da Educação Especial.

Afirmamos isso, pois, ainda que entendamos a importância das atitudes como as das professoras citadas, se torna arriscado à organização institucional que tais atitudes sejam coordenadas individualmente, pois corre-se o risco de atribuir à pessoa docente, não à instituição, a responsabilidade pela concretização das políticas públicas que assegurem a educabilidade de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ou seja, o risco que tratamos refere-se às falácias como a de que "o docente só não inclui o estudante se não quiser, pois não faltam exemplos daqueles que o fazem", quando defendemos a urgência de que os mecanismos de investimentos administrativos assegurem que as ações institucionais proporcionem de fato uma Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Existe, aqui, um fator importante que se trata da questão atitudinal em que o docente se percebe inclusivo ou não, por intermédio de investimentos humanistas. Mas é preciso dizer que muitos destes não possuem formação específica, e cabe ao Estado, representado aqui pelas universidades, assegurar formação continuada para estas/es docentes, para que a inclusão não seja um acaso benevolente, mas uma política pública garantida institucionalmente por intermédio do que temos tratado como investimentos didático-pedagógicos e administrativos.

Falamos, então, de outra categoria fundamental para assegurar a aprendizagem destas/es estudantes, a que se refere ao "Investimento do Estado para garantir a acessibilidade". Existe uma interdependência direta entre ampliação do Estado e dos seus recursos financeiros para a manutenção dos seus elementos constitutivos da administração do espaço da Educação, que se complementam com o aparato de investimento humanista.

---

[35] Tive uma professora que se interessou em me apoiar, que, para entender o contexto em que vivo, veio até minha casa e passou o dia comigo, para saber como eu vivo, saber como é o meu dia a dia. Veio para saber o que poderia me apoiar. Mas por outro lado, deu muito trabalho para eu me entender com uma professora que eu tinha, porque eu dizia a ela que as atividades, da forma que ela pediu, eu não poderia cumprir em 100%, mas solicitei que fizesse o mesmo trabalho, na minha condição. Mas não ocorreu boa comunicação (Tradução nossa).

Podemos observar em uma das medidas que a UFES assumiu ao definir recursos financeiros para o auxílio de estudantes prejudicados com o ensino remoto, como a disponibilização de R$ 1.500 para a compra de computador. Essa participação do Estado foi descrita no relato de monitoria do estudante com Espectro Autista que:

> [...] teve algumas dificuldades para receber o auxílio inclusão, portanto precisamos entrar em contato com Departamento de Assistência Estudantil (DAE) para saber como proceder diante da situação. Resolvido o assunto, agora estamos orientando para prestação de contas, sobre a compra do notebook para estudo no EARTE (MONITORIA DO ESTUDANTE COM ESPECTRO AUTISTA).

Na medida em que o Estado promove ações para a sua ampliação, inclusive por meio de investimentos administrativos e financeiros por intermédio dos impostos, por exemplo, temos também a possibilidade de ampliar os princípios democráticos e as instituições que o constituem e o caracterizam enquanto aparato de produção social.

Para tal, é necessário observarmos que "as conexões estão por toda parte, para que todos as vejam, desde que tenhamos uma perspectiva de longo prazo e concentremos a atenção nas relações de poder mutantes entre grupos sociais" (ELIAS, 2006, p. 164), e estejamos inclinados a tecer as análises que preveem a interpretação a longo prazo, ainda que permeada pela dúvida, mas trazendo afirmações que explicitem fatores sociais contínuos e inacabados.

Queremos, com isso, afirmar que, nas entrevistas e nos relatórios de monitoria, localizamos, além das denúncias, anúncios que nos falam sobre alguns investimentos feitos e outros tantos necessários, para que continuemos no processo de garantia de uma Educação para todas as pessoas. Assim:

> A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia [...]. Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2001, p. 18).

Logo, o investimento do Estado é um conhecimento com o qual temos ciência, dadas as legislações e políticas públicas que o asseguram, apesar de Emendas Constitucionais como a de nº 95 (BRASIL, 2016), que congela o que chamam de gastos em serviços públicos, e nós chamamos de investimentos, principalmente em setores como Educação e Saúde.

Esses investimentos são necessários para assegurar a ampliação do acesso à Educação, bem como a permanência e conclusão do curso com sucesso. Longe de um sucesso mercadológico, mas aquele que assegure a aprendizagem. Assim, temos que:

> La administración ponga atención en sus números, pues se tiene un formulario sobre la discapacidad de los alumnos, ponga atención en lo que los alumnos responderán. Más que nada, es necesario una sensibilización, no tengo capacidades diferentes, mas retos diferentes que enfrento[36] (ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, USUÁRIA DE CADEIRA DE RODAS 1).

Dessa forma, a universidade, em específico a UdeG e a UFES, estabelece padrões contínuos de investimento, levando em consideração os diferentes possibilidades que cada estudante tem. E desafios de aprendizagem se situam no campo da generalização, haja vista que indivíduos diferentes aprendem de forma diferente.

No caso da fala da estudante anterior, temos questões relacionadas às mudanças arquitetônicas necessárias para que se locomova de forma autônoma pela universidade. E isso perpassa por condições de preparo por intermédio do que a própria estudante chama a atenção, que se refere aos dados, às informações que as universidades possuem no ato de matrícula.

Logo, na medida em que a universidade registra que na matrícula possui estudantes com determinadas características que as/os inserem enquanto público-alvo da Educação Especial, a instituição possui as ferramentas para direcionar recursos financeiros com vistas à garantia do direito destas/es estudantes, bem como a promoção de ações como formação continuada docente que assegurem os investimentos humanistas, indispensáveis para qualquer outra ação. Além do mais, como nos lembra um dos docentes entrevistados, o que serve para estudantes com deficiência serve também para as/os demais estudantes. Assim:

> Em 2009 a Pró-reitoria de Extensão adquiriu uma coleção que à época custou muito dinheiro, R$ 37.000,00. Era muito dinheiro naquela época. Hoje continua sendo, e eles compraram. Era uma coleção grande de peças, que eram modelos, como um desse aqui. Está vendo? O modelo de um coração dissecado. Aí você pode mostrar as fibras de purkinje, que levam eletricidade para o ventrículo, que faz ele contrair. Os vasos, que levam e trazem o sangue e tal. Pagaram a viagem para eu ir à Belo Horizonte conhecer o material, eu conheci, e aí fizeram a compra. Esse material foi extremamente útil no museu, em aulas. O museu recebe muitos visitantes que vem para complementar seus estudos, inclusive pessoas com deficiência visual da

[36] A administração precisa estar atenta aos números, pois tem um formulário sobre a deficiência dos alunos, preste atenção no que os alunos vão responder. Mais do que tudo, é preciso uma consciência, não tenho diferentes capacidades, mas sim diferentes desafios que enfrento (Tradução nossa).

> Educação Básica. Tem os apoios que eu recebi para investir na plastinação[37]. Morei nos Estados Unidos por algum tempo, e a universidade me liberou para isso. Depois eu já fiz algumas viagens internacionais que ela também, ou me liberou, ou contribuiu com as passagens, ou uma diária ou outra. Já fiz várias viagens para trabalhar com essa tecnologia (da plastinação) que não tinha no Brasil, então eu tive que ir buscar. Hoje a gente está trabalhando para plastinar uma coleção maior, para dar acesso a todos os estudantes que fazem anatomia, para ter acesso a esse tipo de material. E o museu que está disponível a toda a população. Além disso, destaco que tem orientações que a universidade já apresentou várias vezes, no sentido de garantirmos o acesso às pessoas com deficiência (PROFESSOR DE ANATOMIA).

Ou seja, o investimento financeiro em aprendizado de estudantes público-alvo da Educação Especial em instituições públicas implica um retorno direto para a sociedade, seja pelos profissionais por ela formadas/os, seja no trabalho que estas/es virão a executar em suas respectivas profissões, ou em ações de extensão, como no caso de museus.

Isso nos faz perceber também que os investimentos não precisam ter uma demarcação sobre o "começo", mas, a partir do momento em que o referido professor nos diz sobre o investimento administrativo e financeiro feito, automaticamente o investimento humanista tem outras possibilidade de ocorrer, dado que a universidade expande horizontes de atuação, atendendo às demandas do público externo.

O mesmo professor continua a tratar do material que usa nas aulas e das possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência, daqueles que não têm deficiência e de visitantes de espaços como o de Museu da Vida, situado no Campus Goiabeiras, da UFES.

> Então, é uma ferramenta muito útil para o ensino de anatomia, inclusive para questões de acessibilidade. Você imagina que se eu tenho uma peça – deixa eu pegar um corte de um cérebro. Aqui temos um corte de um cérebro humano, e uma pessoa com deficiência visual pode tocar e sentir o que eu estou enxergando. Então, eu colocava o cérebro na mão dela, e solicitava que identificasse que região determinada era aquela. Ao me dizer, eu seguia lendo a pergunta, sobre a funcionalidade daquela determinada região, de acordo com as opções que eu fornecia, e ela dizia qual era (PROFESSOR DE ANATOMIA).

Com estas pontuações, ressaltamos que a universidade, ao investir numa Educação Especial na perspectiva inclusiva, com alterações curriculares e estruturais, passa então a cumprir com requisitos legais, exigidos e por vezes não cumpridos. Todavia, sabemos que, nas disputas de poder em instituições, essas não são conquistas automáticas para estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme podemos observar na fala seguinte de um professor da UdeG:

---

[37] De acordo com o próprio professor: A plastinação é uma técnica de preservação de tecido biológico. É o que tem de mais moderno, quando você substitui a água do tecido por um plástico, e aí ele fica preservado para sempre. É uma técnica que não tem substância química tóxica, e nem restrição para manipulação. Então, é uma ferramenta muito útil para o ensino de anatomia, inclusive para questões de acessibilidade.

> Y bueno ahí, nos dimos cuenta que pues no teníamos como ni la preparación ni idea de atender estudiantes con discapacidad en la distancia y entonces con ella lo que se empezó a hacer es pues tratar de detener elementos para que pudiera ella acceder a los materiales, entonces se compró una impresora braille, se compran las líneas. A principio, el choque más directo fue con los administrativos, porque preguntaban sobre cuántos alumnos tenemos con discapacidad visual. Pues con solamente vamos a gastar tanto dinero ahorita nada más que una alumna. Respondí que tenemos que tener la capacidad, que tenemos la sensibilidad y que podemos atenderlos, este seguro que van llegar más. Además, estamos hablando de políticas institucionales y tenemos que prepararnos. Así poco a poco, ella se grado en Gestión Cultural y está trabajando con nosotros y hay impartido varios cursos sobre Lengua de Señas en Braille, entonces es como un plus a esto[38] (PROFESSOR DE GETÃO CULTURAL).

Observemos que é deste movimento de investimentos que estamos tratando quando as instituições, ainda que posteriormente à identificação da presença de determinadas/os estudantes, começam a se programar para a recepção de outras/os possíveis, em meio às condições que lhes são ofertadas, dentre o trânsito por entre a percepção e urgência de acionar mecanismos de investimentos humanistas e administrativo que assegurem a educabilidade.

Ao mesmo tempo, localizamos situações de investimento relacionado ao modo como docentes trabalhariam, e estas/es costumam tratar daquela ausência a qual abordamos, que tendem a contar com a colaboração dos pares e/ou de outros estudantes, para auxiliar no trabalho com alguma/algum estudante com deficiência, conforme cita a professora a seguir:

> A UFES nunca me ofereceu, enquanto docente, nunca me ofereceu absolutamente nada. Já fiz inclusive alguns encontros com a PROGRAD sobre educação de estudantes com necessidades especiais, mas nunca me ofereceu qualquer recurso didático. A gente, enquanto docente, é largado. Então, em termos de estrutura não existe. Eu pelo menos não entrei em contato. Pode ser que outros cursos, outros professores, mas nunca me foi oferecido nada nesse sentido (PROFESSORA DE ANTROPOLOGIA).

Interessante notar que essa professora lecionou para a mesma estudante que o professor de Anatomia, que citamos há pouco, mas são vinculados a departamentos distintos – sendo ele ao Departamento de Ciências da Saúde, e ela ao Departamento de Ciências Sociais.

[38] E bem aí, percebemos que não tínhamos nem a preparação, nem a ideia de atender a distância aos alunos com deficiência e aí com ela o que começou a ser feito foi tentar ter elementos para que ela pudesse acessar os materiais. Então compramos uma impressora Braille. No início o embate mais direto foi com os administradores, pois eles perguntaram quantos alunos tínhamos com deficiência visual. Bem, e apenas vamos gastar muito dinheiro agora, nada mais do que uma estudante. Respondi que temos que ter capacidade, que temos que ter a sensibilidade de que podemos atendê-los, e tenho certeza de que mais virão. Além disso, estamos falando sobre políticas institucionais e temos que nos preparar. Aos poucos, ela se formou em Gestão Cultural e está trabalhando com a gente e existem vários cursos que têm promovido de Língua de Sinais em Braille, então é como um diferencial para isso (Tradução nossa).

Ou seja, trabalharam no mesmo curso e com a mesma estudante. No entanto, ela narrou a não aquisição de ferramentas que contribuíram para o trabalho.

Logo, podemos inferir que as relações de poder estão estabelecidas entre pares. Longe de esses estarem disputando entre si, mas, quando observamos os valores investidos para a aquisição de materiais para a disciplina de Anatomia, situada no campo das Ciências da Saúde, em detrimento a falta destes em áreas das Ciências Humanas, como no caso da disciplina da Antropologia, precisamos nos perguntar sobre os motivos das disparidades, que não podem apresentar resposta simplista para um conjunto histórico de hierarquização de saberes e sujeitos no espaço da universidade.

Nesse sentido, observamos que os investimentos perpassam por uma balança de poder, em que "diversos problemas que surgem da transição de um equilíbrio de forças para outro, de uma distribuição de poder para outra. Algumas indicações complementares ajudam a dar mais consistência ao esboço que traçamos" (ELIAS, 2001a, p. 168).

O complexo nessa relação de poder, em uma disputa não declarada entre as áreas do conhecimento, se situa quando a mesma estudante com deficiência, de um lado têm apoio de materiais didáticos provenientes de uma área, ao passo que do outro não tem esse suporte, de acordo com a docente, demonstrando de um lado haver "Investimento do Estado para garantir a aprendizagem", e do outro nos colocar em dúvida fazendo refletir se o investimento foi para o aprendizado, ou se apenas para contemplar a área, que, por acaso, teria uma estudante com Deficiência Visual a ser beneficiada, por uma "falta de Investimento do Estado" para garantir o seu aprendizado.

Algumas/alguns estudantes e docentes que nos forneceram entrevistas trataram ainda de outra categoria que aqui temos pautado, que se refere à "ação pedagógica atrelada ao fator administrativo", cujo debate se estabelece por entre os investimentos humanistas e didático-pedagógicos, em paralelo ao investimento administrativo ao tratarmos do "aspecto administrativo do trabalho pedagógico". Sendo que no primeiro queremos referir aos investimentos que entendemos como também necessários que a universidade precisa produzir para receber estudantes público-alvo da Educação Especial, enquanto com a outra categoria nos referimos à necessidade de a pessoa docente organizar o dia a dia da sala de aula. Para tal, trazemos os seguintes exemplos:

> Eu fico pensando muito no estágio para pessoa com deficiência. Tive uma matéria que eu tive que ir para um lugar olhar as crianças, ver como funciona e para fazer o trabalho. Mas como farei isso se não tenho uma cadeira elétrica e preciso de alguém para me levar? Como vou ao banheiro sozinha? Também não posso deixar de trabalhar. É uma coisa que a escola e a universidade precisam preparar mais o

> terreno para poder receber. Quando tem vaga de emprego para PCD, mas quando chega lá não tem nada adaptado. Como faz? Aí quem não consegue ir ao banheiro tem que colocar uma fralda, ficar com urina das 7h da manhã às 18h? A disciplina de estágio, por exemplo, tem que pensar em que tipo de escola enviaria uma estudante com as minhas características (ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL 2, USUÁRIA DE CADEIRA DE RODAS).

Nesta fala, a estudante deixa explícito a constituição e a importância relacionadas à estrutura curricular do seu curso – uma licenciatura[39] –, em que a formação para pensar o estudante público-alvo da Educação Especial não pode estar a cargo apenas das disciplinas que pensam essa perspectiva enquanto formação acadêmica, e sim pela condição de pensar a formação humanitária da/o docente.

Logo, estamos falando de que a "ação pedagógica precisa ter relação direta com o caráter administrativo" do curso de formação de nível superior. O que impacta também no modo como docentes administram suas disciplinas, reverberando na categoria que temos tratado aqui como "aspectos administrativos do trabalho pedagógico".

Essa necessidade administrativa pode ser favorecida quando a atividade de monitoria é exercida por uma/um estudante do mesmo curso que a/o estudante público-alvo da Educação Especial (FERNANDES; COSTA, 2015), conforme o próprio narrou em seu relatório. E acresce as seguintes informações, ainda que sob a condição de distanciamento social por conta da Covid-19:

> Minha monitoria com o estudante é de caráter didático. Nos reunimos em horário de sua disponibilidade e estudamos juntos disciplinas do curso de Engenharia Mecânica, em especial Dinâmica de Corpos Rígidos ou Mecânica 3 (MCA08712), Princípios de Ciências dos Materiais (MCA08736) e Fundamentos de Usinagem (MCA08683). Utilizamos o software chamado Dicord para chamadas de vídeo e compartilhamento de tela, onde ele pode acompanhar o que escrevo e desenho em minha tela (MONITOR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL).

Então, lecionar em qualquer nível, e, no nosso caso, na Educação Superior, faz-se necessário que as/os envolvidas/os no processo não apenas tenham formação técnica em uma disciplina específica, mas que possua também o investimento de humanização frente aos problemas de caráter pedagógico. E, em específico na condição docente, vem a favorecer o fazer pedagógico em sala de aula, de modo que entendamos outra categoria de análise que chamamos de "importância do saber técnico docente no ensino para discentes".

Sobre tal questão, um professor da UdeG narrou o seguinte:

---

[39] No Brasil, a palavra "Licenciatura" nas universidades está relacionada com a formação de docentes. No México, a mesma palavra é atribuída à ideia de estar licenciado a exercer uma carreira de formação acadêmica, independentemente de qual seja. Ainda no México, quando se pretende falar da formação docente, comumente se utiliza a palavra "pedagógica".

> Por ejemplo, me tocaba trabajar con estudiantes que tienen discapacidad intelectual, algunos que incluso ni siquiera lo sigas identificar, porque no es fácil como de que el alumno llegué se presenta y te diga que tiene una discapacidad, porque muy probablemente esta parte lo pudiera limitar, y suelo que busques es ser independiente. Pero a veces no nos damos cuenta y entonces nos metemos como en esa lógica de enseñar como al mismo nivel, y lastimosamente nos damos cuenta que la persona no está aprendiendo, y entonces muy probablemente lo que suele suceder en docentes que te frustras, y se pregunta de cómo es posible que no aprende. Si se supone que todos saben, entonces tratar de identificar cuál es el alumno que está costando trabajo a el aprendizaje, y probablemente debes sentarte con ello por 2 o 3 minutos, o 5 minutos, o los que sean necesarios, para poder pedir de tu alimentación en el sentido de la enseñanza, es decir qué es lo que le está costando trabajo de tus estrategias didácticas[40] (PROFESSOR DE ESPECIALIDADE EM QUESTÕES EDUCATIVAS).

Este ponto dialoga com outra categoria já trabalhada, ao "docente que se permite aprender com o estudante", na medida em que põe em dúvida um tipo de saber supostamente acabado, produzindo aquele investimento humanista que temos defendido, e passa a dialogar com uma/um estudante que se insira como parte do público-alvo da Educação Especial para com este aprender como aprende. Temos um exemplo que explicita esse movimento da seguinte forma:

> Minha aula com ele começava às 18:30h, e 30 minutos antes a minha monitora e eu tínhamos reunião com ele. A gente discutia sobre a aula do dia e também ele explicava antes de todo mundo, para que eu ficasse mais ciente. Como os meus amigos eram muito inteligentes e sacavam logo de cara, eu já sabia antes o que o professor ia falar. Em cada slide ele pontuava o objetivo daquela compreensão. Então 30 minutos antes ele explicava o conteúdo e o elemento-chave da aula. Cada aula dele tinha os slides. Por exemplo, Maquiavel, Locke etc. Ele fazia os slides e logo no segundo slide ele colocava o ponto-chave. Em cada dia de aula ele colocava o ponto-chave de cada autor. Então ele fazia isso em todas as aulas, o que me ajudou bastante a entender a matéria dele. Ele trabalhava com o livro "Os clássicos da política". Ele também ajudava a fazer a interação dos outros alunos comigo. Nas explicações dele também, em algumas partes, ele me colocava nas explicações. Isso acabava me desligando de outras coisas e ficava fixado na explicação dele. Tipo, ele colocava meu nome no enredo na explicação dele, e eu ficava em transe na aula dele. Era muito legal, me fixava bastante, tanto antes, quanto depois da explicação (ESTUDANTE COM ESPECTRO AUTISTA).

[40] Por exemplo, tive que trabalhar com alunos que têm deficiência intelectual, alguns que você nem teria como identificar, porque não é fácil para o aluno chegar, se apresenta e falar que tem deficiência, porque muito provavelmente essa parte pode limitá-lo, e o que você está procurando é ser independente. Mas às vezes não percebemos e então entramos nessa lógica de ensino como se todos aprendessem da mesma forma, e infelizmente percebemos que a pessoa não está aprendendo, e então muito provavelmente o que costuma acontecer enquanto professores é que ficamos frustrados, e nos perguntamos "como é possível que ele não aprenda". Se todos deveriam saber, tente identificar qual aluno está dificultando o aprendizado, e você provavelmente deve sentar-se com ele por 2 ou 3 minutos, ou 5 minutos, ou o que for necessário, para poder perguntar de sua aprendizagem no sentido de ensino, ou seja, o que é que está lhe custando o trabalho de suas estratégias didáticas (Tradução nossa).

Dito de outra forma, esbarramos em três outras categorias, e estas serão tratadas de modo que percebamos que não é possível separá-las para pensar aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial, que são a "experiência de aprendizagem", a "Didática" e a "Avaliação apropriada".

No que se refere à "experiência de aprendizagem", temos exemplos como:

> Tem outra matéria também que me encanta muito a dedicação da professora com relação a mim, embora seja uma matéria muito difícil e que eu não tenho afinidade: a tal da Matemática. Mas eu aprendi e ela passou para mim o método da Gelosia[41]. Eu fiquei encantada, porque ela conseguiu me ensinar métodos da Matemática como se ensina um aluno que enxerga. Só que eu já estou num processo de aprendizado mais lento, por causa da idade. Mas, se o professor de Matemática trabalhar com a criança cega com o método da Gelosia, vai conseguir ensinar a criança em "dois tempos". Ela pegou uns ímãs redondos, uma placa de aço, uma manta que grudava nessa placa, comprou uma fita diferente. O que ela fazia? Ela pegou os números em Braille de 1 a 10, e alguém escreveu para ela em Braille num papel e colou esse papel num imã, e ela me ensinou como montar o processo operacional das quatro operações básicas adaptadas em Braille. Eu falo mesmo, fiquei muito maravilhada. Se você pegar uma criança cega, lá do início e ensinar para uma criança cega como a professora me ensinou ali, a criança vai aprender. Igual, por exemplo, tem um quadro lá na frente, aí o professor fica lá na frente falando das operações de "baixa o zero", de "tomar emprestado", e precisa explicar de outras formas (ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL 2).

Sobre as experiências de aprendizagem para que sejam concretizadas, precisa-se de uma inclinação do docente para pensar as estratégias a utilizar para lecionar, de modo que seja possível atingir outras formas de ensino na medida em que entendamos que os sujeitos são diferentes. Assim:

> Por ejemplo, la materia de Formación de Públicos, la maestra decidió que era más conveniente que escuchara entrevistas, si no podía leer, no contaba con los textos los materiales, entonces me proporciona una serie de entrevistas. Si no podía leer, me proporcionó una serie de entrevistas para vincular con la materia. Y fue muchos más significativo escuchar historias culturales para entender la matéria[42] (ESTUDANTES COM SURDOCEGUEIRA, USUÁRIA DE IMPLANTE COCLEAR).

Observemos que existe um movimento de extrema relevância no método adotado pela docente, na medida em que a estudante não conseguiu ter acesso ao material escrito de leitura

[41] Conseguimos o contato de e-mail da professora com o colegiado do curso, e ela chegou a nos retornar em um primeiro e-mail. Tentamos agendamento para a entrevista por Skype e não obtivemos retorno. Como temos tido relatos de muitos docentes cansados devido ao trabalho remoto, preferimos não insistir na solicitação de retorno da professora. Ainda que não saibamos se este foi o motivo pelo qual ela não mais nos retornar.

[42] Por exemplo, na matéria de Formação de Públicos, a professora decidiu que era mais conveniente que eu escutasse entrevistas, uma vez que não pude ler, não tive acesso aos textos materiais, então me proporcionou uma série de entrevistas. Se não poderia ler, me proporcionou una série de entrevistas para vincular com a matéria. E foi muito mais significativo escutar histórias culturais para entender a matéria (Tradução nossa).

para participar da aula, e a docente disponibilizou entrevistas sobre o tema dos textos que o restante da turma faria leitura, de modo que, apesar de usar diferentes recursos, videntes e não videntes, tiveram acesso ao currículo (FERNANDES *et al.*, 2015). E, tratando-se de estudantes público-alvo da Educação Especial, temos situações em que a categoria "Didática" como:

> Y además, yo debo de decir la verdad conozco profesores dentro de mi universidad que enseñen por sistema Braille, o por medio de sonidos, este, aunque de alguna manera utiliza en otro tipo de herramienta didáctica para alcanzar otro tipo de cliente. Eso implica una especialización formal de ciertos maestros, y no lo hemos desarrollado en este momento[43] (PROFESSOR DA DISCIPLINA DE FINANÇAS).

Cumpre lembrar que o intuito deste trabalho é o de trazer situações em que tenham sido buscados caminhos alternativos para acesso ao conhecimento, historicamente, produzido e categorizado a ser trabalhado em sala de aula, de forma que as categorias de análise venham a nos ajudar a pensar a nossa aposta nos investimentos que se complementem, levando em consideração também aquelas/es docentes que não estavam habituados ao quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial que hoje se encontra nas universidades.

Entendemos a importância desse movimento quando partimos do pressuposto que formar pessoas, ser o sujeito em formação, independente se na condição de docente ou discente, implica perpassar por este conjunto de situações com as quais o momento de lecionar vem a exigir um comportamento com o qual o trato didático seja algo flexível.

Por esse motivo, fizemos questão de trazer uma série de exemplos a partir dos dados produzidos, mas tomá-los como disparadores de outros possíveis, de outro mundo possível, de outra educação possível e também de outra universidade possível, que não produza subalternizadas/os.

Ou seja, não estamos abordando os exemplos aqui como forma de descrever uma "receita de bolo" a ser seguida, para que, dessa forma, quem quer que entre em contato com o nosso trabalho supostamente bastaria seguir o que "x, y, z" pessoas falaram que automaticamente os/as estudantes público-alvo da Educação Especial estariam incluídos no ensino comum.

Dentro destes princípios é que se justifica outra categoria de análise, que vem a ser a "experiência de aprendizagem". E sabemos o quanto falar dessa categoria é algo sensível, haja

[43] E também, devo falar a verdade, conheço professores dentro da minha universidade que ensinam pelo sistema Braille, ou por meio de sons, isto, embora de alguma forma utilize outro tipo de ferramenta didática para atingir outro tipo de cliente. Isso implica uma especialização formal de certos professores, e ainda não a desenvolvemos (Tradução nossa).

vista que vai esbarrar na próxima categoria, a qual tratará sobre avaliação. A Educação tem instrumentos com os quais lança mão para saber se determinado estudante aprendeu ou não, dentre estes estão as provas, os seminários, as atividades escritas etc.

Dito dessa forma, queremos pensar a categoria da "experiência de aprendizagem" no mesmo sentido que temos tratado a ideia da categoria da "didática", de forma que as situações narradas contribuam para sabermos que lecionar, aprender e em breve avaliar sejam possibilidades que se entendam distintas, na medida em que os indivíduos, mesmo sendo parte de uma mesma sociedade, possuem suas características que os aproximam e distanciam simultaneamente.

Dessa forma, defendemos que as experiências de aprendizagem precisam estar sustentadas numa relação entre indivíduos, neste caso, entre estudantes público-alvo da Educação Especial e docentes, haja vista que, enquanto sociedade, quando nos comunicamos, estamos fazendo isso com outras pessoas.

Queremos, com isso, dizer que a condição de ser docente está vinculada à de ser discente. Só existe o primeiro para ensinar, pois existe o segundo para "aprender". Logo, as experiências que ocorrem entre estas figurações – docente e discente – se tornam possíveis na medida em que os símbolos escolhidos pela parte que exerce poder (docente), selecionando aquela simbologia cuja comunicação compreenda que as características singulares mais explícitas da sociedade é a sua condição de transformação em prol do pensar certo.

> Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo [...]. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos gnosiológicos: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 28).

Neste sentido, temos alguns exemplos dos dados produzidos e que tratam das experiências de aprendizagem por meio de distintas formas de observar. Logo:

> El, adaptar lo currículo, tenemos que estar conscientes que no debe implicar un costo desproporcionado tanto físico cuanto económico. En este sentido, en diseño de estrategias el busca de material adaptado o diseñar el material. Si no existe, pues diseñarlo. Investigar a personas que ha pasado por experiencias similares, ayuda mucho. Pedir apoyo al mismo a los mismos compañeros de aula soma mucho para el trabajo en equipo y la integración de todo el salón, de todos los alumnos. Mejora el clima del aula, porque la convivencia es educativa. Entonces, tener un alumno con discapacidad no solo es un beneficio para el docente y para lo alumno, más de cierta

> forma, puedes ser un beneficio para los compañeros que están en el aula. Podría resumir así: Diseñar estrategias en conjunto entre más actores involucrados, también el diseño de políticas pública, no solamente consultas a los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mas también de las políticas públicas[44] (ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL 3).

Sobre a adequação do currículo[45], já temos tratado, assim como dialogado sobre o contato com as ações que tenham sido executadas em outros espaços, por outros indivíduos e grupos sociais, e que possam contribuir para com a produção de propostas curriculares que se distingam daquelas que temos criticado. Reforçamos aqui a importância dessa adequação não ser pensada apenas quando se tem um estudante público-alvo da Educação Especial em sala, mas considerando a necessidade constante de avaliar os meios com os quais se fazem os processos de aprendizagem e ensino.

Esse movimento de articular e de construir estratégias de aprendizagem permeia a experiência daqueles estudantes público-alvo da Educação Especial, por exemplo, e que têm a contribuir para com a universidade, ao dizer para esta sobre seus perfis de aprendizagem, sobre seus modos de ser.

Dentre as possibilidades, além daquelas comuns que conhecemos, como colegiados, departamentos, coletivos estudantes, núcleos de acessibilidade, encontra-se a possibilidade de outros órgãos colegiados, compostos pelos envolvidos no processo (DEA *et al.*, 2018). Ou seja, docente, estudante, monitor, coordenação de curso, em reunião, podem produzir momentos para a construção de estratégias de investimentos com as quais as experiências de aprendizagem não se reduzam à sorte, mas sim a uma série de métricas flexíveis, porém sustentadas em teorias da aprendizagem, de modo que as experiências que antecedem a Educação Superior possam colaborar para a produção de novas aprendizagens.

Entendemos que estes passos, mesmo que representem apenas alguns possíveis indicativos, possibilitam a nossa contribuição para o campo da Educação Especial na Educação Superior se repensar enquanto uma área da Educação em constante mudança, de modo que as/os estudantes atendidas/os por esta modalidade tenham garantidos os direitos

---

[44] Para adaptar o currículo, temos que estar cientes de que não implica envolver um custo desproporcional, tanto físico quanto econômico. Nesse sentido, na concepção de estratégias, busca-se o material adaptado ou na concepção do material. Se não existir, crie-o. Pesquisar pessoas que tiveram experiências similares ajuda muito. Pedir apoio aos mesmos colegas é muito para o trabalho em equipe e a integração de toda a sala de aula, de todos os alunos. Melhora o clima da sala de aula, pois a convivência é educativa. Então, ter um aluno com deficiência não é um benefício só para o professor e para o aluno, mas de certa forma, pode ser um benefício para os colegas que estão em sala de aula. Poderia ser resumido da seguinte forma: Desenhar estratégias junto aos atores mais envolvidos, também o desenho de políticas públicas, não só consultando os alunos nos processos de ensino e aprendizagem, mas também as políticas públicas (Tradução nossa).

[45] Reforçando que a ideia de adequação, para nós, representa a condição que nos move a sair constantemente do lugar comum.

legalmente conquistados. Direitos que estão atrelados diretamente a estes princípios cujas categorias de análise e os investimentos que defendemos têm apontado, e perpassam por situações em que os modos de aprendizagem e ensino sentem os reflexos nos processos de avaliação. Por exemplo:

> Eu sabia que a estudante tinha um aplicativo de leitura de PDF, então era por aí que ela estudava, e ia às aulas. Mas eu também não ficava cobrando a leitura dela. Porque, inclusive, nem os colegas dela que não possuíam necessidades especiais liam todos os textos da aula. Então, acho que às vezes, a gente precisa tomar cuidado para não cobrar mais desses estudantes do que dos outros, inclusive. É a coisa do capacitismo, como se eles tivessem que provar que são capazes o tempo todo, e a gente não faz isso com todos os outros. Então, é uma grande questão para o docente, de como lidar com essa assimetria (PROFESSORA DE ANTROPOLOGIA).

Constatemos que na fala da professora, ela destaca algo que antecede a avaliação e está situado no que é necessário comumente para uma avaliação escrita na universidade, por exemplo, que se trata da leitura dos textos como preparativo para a aula que seria expositiva. E a ideia do capacitismo está justamente no sentido de que a constituição do preconceito tende a cobrar da pessoa com deficiência uma exigência de que tenha que provar além dos demais, para ter assegurado um espaço que é seu por direito.

De acordo com Melo e Pagaime (2021), o capacitismo vem a ser o momento em que se utiliza da deficiência para trazer a ideia de superação, quando estudantes público-alvo da Educação Especial realizam feitos até então desconhecidos por outros, deixam de ser vistos como adultos funcionais, que fazem ou não determinada ação, a depender das condições de acesso que podem limitar qualquer indivíduo.

Melo e Pagaime (2021, p. 50) ainda afirmam que capacitismo se trata de:

> [...] um neologismo que sugere afastamento da capacidade pela deficiência, Mello (2014, p. 16) reconhece que pode até ser uma categoria insuficiente na língua portuguesa, mas ratifica que é "justamente a capacidade de ser e fazer que é reiteradamente negada às pessoas com deficiência em diversas esferas da vida social". Identificamos a presença do capacitismo em nossas falas cotidianas, muitas vezes de forma inconsciente, quando, por exemplo, julgamos atitudes das pessoas sem deficiência fazendo relações às deficiências: Não acredito que você fez isso! Parece cego! Atribuindo a deficiência à incapacidade de fazer escolhas ou tomar decisões adequadas.

Todavia, na medida em que o cumprimento das legislações e políticas públicas se concretiza por intermédio da compreensão de sujeitos de direitos nos investimentos administrativos, temos outras formas de organização de interação entre estudantes público-alvo da Educação Especial e as pessoas que com estas/es trabalhem no espaço de educação

comum, de modo a compreender a apropriação que atenda uma particularidade, que, em dados contextos, se distingue como qualquer dificuldade quando posta em individualidades, seja ou não a pessoa com deficiência.

Por estes princípios, a adequação da avaliação pode ser:

> Algo básico, por ejemplo, con un texto, lo que me dificultaba era que, cuando tenía que escribir, el tiempo no eras lo bastante, con un tempo mínimo de 20 minutos a media hora para enviar lo texto en la plataforma. Este tiempo era muy corto. Entonces, se tuviera que escribir un ensayo muy largo, ese tiempo no me permitía entregar en la plataforma. Imagino que alguien con sordoceguera que necesitan una computadora que les permita traducir eso que no pueden leer o ver, y las plataformas virtuales non están adoptadas o accesibles a estas personas[46] (ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL 1).

Percebamos que em momento algum fora dito que não se deve fazer a atividade, mas sim que é necessário compreender que ela pode ser feita por outros tempos, e que isso não invalida a sua execução com rigorosidade e qualidade.

> Con respecto a los métodos de enseñanza, todos quieren que sea lectura-escrito, y yo proceso mejor en imágenes, y las tareas me piden en imágenes. Ahorita se le ocurrió a mayoría me piden resúmenes en computadora. Realmente me es más útil escribir en la mano, y no en la computadora, porque no tengo un aprendizaje de manera pasando de un lugar a otro, esto no me sirven. Que me ponga imágenes, que pongan videos, esto es lo que me podría[47] (ESTUDANTE COM ESPECTRO AUTISTA).

Queremos nos deter em algumas questões pontuadas nos dados produzidos sobre a categoria "avaliação", haja vista que esse nos parece um gargalo a ser trabalhado, tendo em vista que se trata de um momento de saber sobre a compreensão relacionada ao que fora trabalhado, às expectativas geradas de um lado pelas/os estudantes em lograr êxito, e do outro, por docentes, cujo momento cumpre a etapa final de um determinado processo.

Dito assim, temos as seguintes falas de docentes:

---

[46] Algo básico, por exemplo, com um texto, o que me dificultava era que, quando tinha que escrever, o tempo não era o bastante, com um tempo mínimo de 20 minutos a meia hora para enviar o texto na plataforma. Este tempo era curto. Então, se tiver que escrever um ensaio muito grande, esse tempo não me permitia entregar. Imagino que alguém com surdocegueira, que necessita de um computador que lhe permita traduzir isso que não podem ler ou ver, e as plataformas virtuais não estão adaptadas ou acessíveis para estas pessoas. (Tradução nossa).

[47] Com respeito aos métodos de ensino, todos querem que seja leitura-escrito, e eu processo melhor em imagens, e as tarefas me pedem em imagens. Agora me ocorreu que a maioria me pede resumos em computador. Realmente me é mais útil escrever à mão, e não no computador, porque não tenho uma aprendizagem de forma a transcrever de um lugar a outro, isto não me serve. Que me ponha imagens, que ponham vídeos, isto é, o que poderia ser feito para mim. (Tradução nossa).

> […] también puedes ser evaluado no apenas por textos, y ser evaluado como se sienten mejor. No nada más con discapacidad, como todos. Buenos, y los demás se les complica escribir, pues que hablen, que estés pongan un video, que hagan una presentación en Power Point, etc. Estos son los ajustes que hemos hecho, inicialmente pensando en los estudiantes con discapacidad, y después seguir en expansión para los demás[48] (PROFESSOR DE PERIODISMO DIGITAL).

> Y para nosotros, yo creo que lo difícil ha sido la sensibilización como profesores. Tener un alumno con ciertas características y hacer los profesores comprender se vaya necesitar de más tiempo, o explicarle otra vez las instrucciones, y éste decirle que se la actividad son 10 páginas, que te pidiendo que nada más se lo entregué a 5 con ciertas características. Pues sí, como en todo tenemos profesores que decían: "Bueno, pues yo lo trato igual, entonces le pido lo mismo". Les respondo que no es que le pidas menos, o que lo disculpes dejar de hacerla tuya actividad, simplemente es lo que puedo hacer, cómo puedo lograr la competencia, y pues sería suficiente[49] (PROFESSOR DE GESTÃO CULTURAL).

Pelos apontamentos de docentes e do estudante no que se refere à avaliação, conseguimos compilar informações afirmando que a avaliação do processo de aprendizagem e ensino precisa ser entendida como parte, não como o fim. Então, na medida em que esta é aplicada, defendemos que deva ser um investimento didático-pedagógico diagnóstico, não punitivo.

Podendo ser efetivada sob diversos acordos que nem facilitam e nem reduzam a importância de avaliar, como narrado pela monitoria do estudante com Síndrome de Down, quando o docente, a família do estudante, a coordenação e o monitor conversaram ao longo do semestre emergencial da UFES por WhatsApp e objetivaram a prova para o estudante da seguinte forma: "19/10: A prova de Minerais e Rochas Industriais exclusiva para o estudante foi disponibilizada pelo *Classroom*. A prova foi de questões de múltipla escolha, prova essa que foi gabaritada pelo aluno, o deixando muito animado" (RELATÓRIO DE MONITORIA DO ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN).

Quando os processos de avaliação são pautados em investimentos administrativos do trabalho pedagógico diagnóstico, tais análises permitem à docência entender como tem ocorrido o processo de aprendizagem. Logo, como temos reforçado a processualidade,

---

[48] […] também pode ser avaliado não apenas por textos, e ser avaliado como se sentem melhor. Não apenas com estudantes com deficiência, como com todos. Bom, e os demais se é complicado escrever, pois que falem, que produzam um vídeo, que façam uma apresentação em Power Point etc. Estes são os ajustes que temos feito, inicialmente pensando nos estudantes público-alvo da Educação Especial, e depois seguir em expansão para os demais estudantes. (Tradução nossa).

[49] E para nós, eu creio que o difícil tem sido a sensibilização como professores. Ter um aluno com certas características e fazer os professores compreenderem que vai necessitar de mais tempo, ou explicar as instruções outra vez, e dizer-lhe que, se a atividade é de 10 páginas, que solicitem que entreguem nada mais que entregue um texto com 5 página, contendo certas características. Pois sim, como em tudo, temos professores que diziam: "Bom, pois eu o trato igualmente, então solicito o mesmo". E lhes respondo que não significa que solicite menos, ou que o perdoe por deixar de fazer a sua atividade. Simplesmente é observar o que posso fazer, como posso avaliar a suas competências e, pois, seria o suficiente. (Tradução nossa).

podemos dizer que a avaliação, como parte, quando aplicada apenas ao final de um período extenso – como somente ao final de um semestre –, dificulta um processo que permita apreensão dessa formulação de compreensão de um contínuo de aprendizagem, delegando muita responsabilidade a apenas uma avaliação feita em um dia, por exemplo.

Na medida em que a avaliação ocorre na Educação Superior ao longo do semestre, não apenas ao seu final, docentes e estudantes têm a possibilidade de se conhecerem melhor enquanto indivíduos ativos da produção da aprendizagem e do ensino, viabilizando que qualquer disciplina seja trabalhada por intermédio da humanização.

Além do mais, como apontam os dados, a avaliação não precisa ser de uma única forma, pois, se cada indivíduo aprende de uma maneira, os modos de avaliação podem seguir essa lógica, em que o processo de aprendizagem e para saber sobre esta pode se pautar em forma escrita, em seminários, em músicas, em dança.

Afirmamos que todas as formas podem ser utilizadas, e defendemos que as partes estabeleçam acordos – docentes e discentes – em que podem decidir que todos esses modos de avaliar sejam usados, bem como aqueles que não prevemos aqui podem ser utilizados, mas cada estudante terá um peso maior de avaliação naquilo que melhor percebe seu próprio destaque. Ou seja, não deixará de fazer qualquer método de avaliação proposto pelo docente, mas não será penalizado por não executar essa ou aquela avaliação conforme padrões arbitrários estabelecem.

Chegamos então a uma fala de um professor, que nos disse o seguinte:

> […] en cuestiones de la docencia probablemente lo que le sirve a una población con cierta discapacidad, muy probablemente no le va a funcionar a otro tipo de discapacidad. Debes buscar dónde estás lo riesgo, porque casi por lo general no siempre coinciden diferentes discapacidades en tu aula. Debes buscar una estrategia adecuada pues muy probablemente para la comunidad que no tienen discapacidad va ser más factible y más compatible el tema[50] (PROFESSOR DE ESPECIALIDADES EM QUESTÕES EDUCATIVAS EN PSICOLOGÍA).

Até este ponto, observamos que os dados apresentam um quadro sobre aprendizagem e ensino que está sustentado em alicerces que não exigem nada além do que lançar mão de uma flexibilização curricular que preze pela vida, sem precisar "reinventar a roda", mas, apenas,

[50] […] em questões da docência provavelmente o que serve a uma população com certas deficiências, muito provavelmente, deve ser funcional para outro tipo de deficiência. Deve buscar onde está o desafio, porque quase geralmente nem sempre coincidem diferentes deficiências na mesma turma. Deve buscar uma estratégia adequada, pois muito provavelmente para a comunidade que não tem deficiência vai ser mais factível e mais compatível o tema. (Tradução nossa).

produzindo um desenho universal de aprendizagem[51], de forma que o ato de ensinar e de aprender não seja um limitador do trabalho docente para fazer algo para a/o estudante público-alvo da Educação Especial, mas que atenda a todos.

É preciso diálogo, dialogismo, humildade e simpatia por uma educação não bancária junto às/aos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, de modo a compreender modelos de inteligência distintos, cujo investimento didático-pedagógico, sustentado pelos investimentos administrativos e financeiros venham a colaborar com a aprendizagem destas/es e de outras/os que não sejam inseridas/os nestes perfis.

Todavia, sabemos que esse movimento de rompimento com atitudes que segregam e excluem dos processos de aprendizagem e ensino não estão no domínio exclusivo da universidade. Para debater estas problemáticas, não podemos nos furtar que a instituição, enquanto criação histórica, está contida em um organismo muito mais complexo, que é a sociedade. Ao mesmo tempo, não significa sociedade e indivíduo separadamente, mas compreender as questões que os abarcam como a relação, que é a que se encontra entre estes.

Então, para dar prosseguimento, precisamos pensar ainda nessa complexidade frutífera que localizamos ao pensar nas relações de interdependência entre ensinar e aprender, e que vamos caminhar pelos "aspectos sociais que impactam no cotidiano de estudantes público-alvo da Educação Especial".

6.1 RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA NOS PROCESSOS DE APRENDER E ENSINAR COM ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para este ponto da pesquisa, selecionamos os dados apresentados que analisam como a sociedade dos indivíduos se relacionam consigo e com o Estado, produzindo determinadas

[51] O DUA é uma estrutura educacional baseada em pesquisas nas ciências da aprendizagem, e orienta o desenvolvimento de um planejamento educacional inclusivo, no qual acomoda e desafia a todos os estudantes, além de promover o desenvolvimento de tecnologias digitais inovadoras e críticas (BRACKEN; NOVAK, 2019). Trata-se de um processo de organização metodológica que utiliza soluções educacionais diversificadas empregadas com a finalidade de estimular um aprendizado e acessibilidade de conhecimento a todos, sendo assim, essa concepção parte do princípio de que todas as pessoas são diferentes e possuem formas variadas de aprender. Portanto, a sua orientação concentra-se na eliminação das barreiras curriculares ao mesmo tempo em que se preocupa com as experiências educacionais de todos os alunos, entre esses, os que tradicionalmente estiveram à margem dos processos educativos (BRACKEN; NOVAK, 2019), como, por exemplo os estudantes com deficiência. Entendendo que quando é proposto o desenvolvimento e implementação de ações inclusivas em processos educacionais, é preciso considerar os estudantes com e sem deficiência. Isso porque entende-se a inclusão dentro de um conceito mais amplo, que engloba o atendimento de toda variação da diversidade humana (Informações disponível em: https://acessibilidade.unifesp.br/recursos/dua-udl , aos 12 de novembro de 2021, às 13:03h).

características num campo minado de conflitos que estudantes público-alvo da Educação Especial passam frequentemente.

Uma das problemáticas que pensamos em iniciar se situa no contexto em que algumas das entrevistas foram feitas e que impactou o mundo, que se trata da pandemia da Covid-19. Um dos estudantes com Espectro do Autismo falou das dificuldades emocionais que tem passado, devido ao isolamento e distanciamento social, e o quanto isso tem prejudicado sua estabilidade emocional.

Devemos considerar o fato de que uma doença que nos obriga à reclusão tem causado prejuízos emocionais por todas as partes do mundo. No caso do Brasil, ainda temos o agravamento da irresponsabilidade do Ministério da Saúde e do presidente da república, que tem cometido atos genocidas, ao não estabelecer uma política que contribua para a contenção do avanço de casos e mortes, bem como para a aquisição de vacinas.

Nesse contexto, precisamos pensar a interdependência do processo de aprender e ensinar com estudantes público-alvo da Educação Especial como um complexo movimento entre a condição de subalternizadas/os com a qual temos produzido em sociedade, e as insurgências que estas/es estudantes exercem ao provocar um tecido social que insiste em reforçar a desigualdade.

Daí a nossa afirmação de que a deficiência, para além de uma condição biológica, é também uma deficiência construída historicamente, ao constituirmos parâmetros arquitetônicos e atitudinais que a reforçam. Então:

> É o que sempre falo para a minha mãe e a minha família. Antes de eu entrar na UFES a gente ficava em uma bolha, porque eu era de escola particular. Então, quando entrei na UFES a minha cabeça mudou totalmente para muitas coisas. Tanto que agora consigo ter posicionamento sobre várias coisas que eu não tinha antes. E a UFES em si é um lugar muito bom para estudar e aprender. As pessoas são muito atenciosas. Então, eu acho que ia ter muitas dificuldades para aprender, mas os professores se mostraram muito aberto a ensinar (ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL, USUÁRIA DE CADEIRA DE RODAS 2).

Reforçamos que essa estudante e outros entrevistados falaram também das ausências, mas se trata das ausências de adequação arquitetônica e atitudinais, das quais consideramos importantes em relação à denúncia, mas, enquanto um trabalho em Educação Especial precisamos superar a ausência, tratar da denúncia e tratar também do anúncio, conforme temos apontamos desde a nossa revisão de literatura.

Como temos dito, em nossa tese, tomamos por objetivo tratar das ações que têm assegurado a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação

Superior, e, mesmo que sob o campo das dificuldades da falta de acessibilidade, optamos por priorizar aquelas ações que tem favorecido o acesso. Ou seja, já abordamos as denúncias em nossa revisão de literatura, queremos, com os dados, fazer os anúncios.

Então, diante da fala dessa estudante, ainda que a UFES ou a UdeG não apresentem um modelo ideal de acessibilidade, observamos que a presença desses estudantes tem contribuído para as mudanças arquitetônicas, curriculares e atitudinais, tem contribuído para a produção de anúncios em prol de um modelo de universidade inclusiva.

Reside aqui a importância de pensar a condição de tempo como uma possível síntese das relações humanas que ajudam a refletir sobre o inacabamento necessário para nos retirar do lugar comum, na medida em que entendemos que o ontem não era acessível, que o hoje ainda não o é, e que o amanhã não será o suficiente. Mas, seguimos utópicos, sonhadores e trabalhando.

Por isso nos chama a atenção para uma fala de um estudante peruano que estava em intercâmbio na UdeG durante o nosso período de estágio sanduíche, pois apontou problemáticas que temos discutido, que, para a efetivação de uma Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Estados precisam dar conta das demandas sociais que esbarram nos problemas decorrentes da fome e da miséria, por exemplo, e que sofrem sérios agravos quando se é uma pessoa com deficiência, conforme pontuamos quando tratamos do BPC na Escola. Assim:

> En sector de pobreza, alfabetización… de querer mejorar esto mundo. Un compromiso de cada uno, comenzando por nuestra familia y creer que una persona con discapacidad también puede tener una profesión y ser algo o alguien que marca la sociedad y venga a hacer la diferencia[52] (ESTUDANTE USUÁRIO DE CADEIRA DE RODAS 3).

Podemos ainda trazer o relato de uma monitoria que acompanhava um estudante cuja família teve sua renda reduzida, devido ao agravamento da crise com os desempregos, que marca a pandemia da Covid-19, em que: “09/06 – Conversamos sobre o auxílio emergencial; ele e a mãe dele conseguiram receber o auxílio emergencial do governo e relatou ser uma grande ajuda, inclusive para a alimentação” (RELATÓRIO DE MONITORIA DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA 1).

[52] No setor de pobreza, alfabetização… de querer melhorar este mundo. Um compromisso de cada um, começando por nossa família e crer que uma pessoa com deficiência também pode ter uma profissão e ser algo ou alguém que marca a sociedade e venha a fazer a diferença. (Tradução nossa).

Com fome, sem abrigo digno ou problemas como a violência doméstica, a aprendizagem ao longo de uma vida se torna prejudicada. Então, na medida em que as políticas de setores como Assistência Social e Segurança Pública conseguirem dar conta dessas demandas, mais estudantes conseguirão completar a Educação Básica e atingir a Educação Superior.

Da mesma forma, trazemos as considerações de uma das professoras entrevistadas:

> [...] eu trabalhei algum tempo na Licenciatura Indígena, e via que algumas questões dos estudantes, visto por outros, eram atribuídas à condição cultural desses estudantes. O problema era que, os meus alunos não indígenas recorriam às mesmas questões. Já ouvi pessoas dizendo que "a gente não pode cobrar que os estudantes indígenas nos compreendam completamente", como se estes não nos entendessem pelo fato de serem indígenas. E eu respondia que meus alunos não indígenas, muitas vezes, também não entendiam. Então existem dificuldades, desafios e complexidades que são inerentes à sala de aula, são inerentes à transmissão de conhecimento. Então, não estou dizendo que a gente não precisa de políticas direcionadas a estes estudantes com necessidades especiais. A gente precisa, evidentemente. Mas a gente precisa saber que têm dificuldades, questões inerentes à sala de aula, e não a estes estudantes. São inerentes à universidade e inerentes ao modelo de conhecimento que está colocado (PROFESSORA DE ANTROPOLOGIA).

Tal observação nos ajuda a reforçar que entender uma universidade não inclusiva, é entender uma sociedade que exclui, que segrega e que precisa de constantes movimentos constitucionais e constituintes que assegurem investimentos didático-pedagógicos, administrativos e financeiros a estas/es estudantes e a sua condição enquanto indivíduos de direitos.

6.2 PALAVRAS QUASE FINAIS: ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL E A APRENDIZAGEM

Encontra-se em nossas afirmações um dos pressupostos que direcionam essa pesquisa, que é o estudo comparado internacional em Educação, que tem nos levado a compreender que escrevemos juntos – México e Brasil – um mesmo capítulo da História da Educação Especial na Educação Superior.

A afirmativa da comparação para favorecer o aprendizado, mediado, incondicionalmente, pelas relações de interdependência que produzimos, enquanto indivíduos que compõem a sociedade, pode ser observada também da seguinte forma:

> Sobre todo, la investigación, preguntar a otros alumnos o docente, o lo cuerpo administrativo, no solo en mi universidad, incluso otras universidades de otros

> estados, como también de otros países, pues fue básicamente lo que hacía: preguntar que material existe, o se conocen material a respecto que pueda servir. Cuando no sabía, le presentaba barreras, o no encontraba ninguna alternativa en mi entorno cercano, era investigar en otros lados[53] (ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL 3).

Fazer a Investigação científica, perguntar àqueles que já produziram a respeito do assunto, trocar experiências com outras universidades foi possível mediante os investimentos humanistas que temos esforçado em trabalhar, perguntando a outros estados e países.

Levamos em consideração que:

> O ato de comparar é inerente ao processo de construção do conhecimento. Enquanto a via sensorial revela o objeto a ser conhecido, a racionalidade se encarrega de tentar discernir, estabelecer parâmetros, decifrar e confrontar informações já obtidas. É observando, construindo e reconstruindo o objeto de conhecimento, que o sujeito edifica seu saber. Dessa maneira, o ato de comparar faz parte do processo de construção e reconstrução do conhecimento (SILVA, 2019, p. 2).

Tratando-se de estudos comparados em Educação, os princípios que carregam a necessidade de pesquisa estão inseridos nas necessidades de "[...] interesses acadêmicos, políticos, econômicos, culturais e sociais, os quais se inter-relacionam e dialogam, auxiliando no processo de educação" (SILVA, 2019, p. 3). Os estudos comparados em Educação Especial na perspectiva inclusiva na Educação Superior nos apresentam, então, sob a necessidade em reconhecer que, quando não sabemos, faz-se necessário perguntar.

Encontramos neste ponto a importância da continuidade da pesquisa científica, e reside a nossa necessidade de indagar junto a outra universidade como podemos produzir juntos, México e Brasil, UdeG e UFES, conhecimentos acerca da aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial.

[53] Sobretudo, a investigação, perguntar a outros alunos ou docentes, ou o corpo administrativo, não somente em minha universidade, inclusive outras universidades de outros estados, como também de outros países, pois foi basicamente o que fazia: perguntar que material existe, ou se conhecem material a respeito que possa servir. Quando não sabia, lhe apresentava barreiras, ou não encontrava nenhuma alternativa no meu entorno próximo, era investigar em outros lados. (Tradução nossa).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em contribuir com o campo da Educação, em específico, da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, bem como com um Estudo Comparado Internacional, objetivamos a produção de um trabalho que reflita para além das impressões simplistas sobre o que existe em um país e não em outro, e vice-versa. Trata-se de como considerar o que encontramos em ambos os países e que possibilitam a nossa contribuição para a produção de conhecimento para a área.

Temos nos empenhado nessa direção desde o mestrado, em que apontamos na dissertação a importância das legislações e políticas públicas no México e no Brasil para assegurar a educabilidade de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior. E optamos por "avançar" no debate no doutorado, mantendo as discussões que Norbert Elias faz sobre a sociedade ocidental, que também têm sido uma aposta enquanto grupo de pesquisa, somando as reflexões que fazemos sobre Educação, tomando como auxílio para pensar a aprendizagem destes indivíduos.

Consideramos fundamental conversar com estudantes e docentes, produzindo entrevistas e cruzando os dados relacionados a estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse movimento só foi possível com as contribuições de órgãos internos da UdeG e da UFES, como a parceria com o setor de "*Formación Docente*", do "*Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas*", do "*Departamento de Políticas Públicas*", da Universidad de Guadalajara (UdeG-MEX), coordenado pela Dra. Maria Teresa Prieto Quezada, que nos orientou durante o estágio de doutorado sanduíche, bem como a *Unidad de Inclusión*, coordenado pelo Me. Noé Gonzales, além do Núcleo de Acessibilidade da UFES, que muito contribuiu, mesmo quando da troca da gestão, entre o Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo e a Dra. Déborah Provetti Scardini Nacari.

Entrevistar estudantes público-alvo da Educação Especial em distintos países implicou um diálogo com as/os subalternizadas/os das/os subalternizadas/os no processo de segregação. Daí uma tese que visa aprender com os sujeitos, também seguida com a ideia de aprender com o processo e dialogar sobre a perspectiva de formar o outro e manter a própria formação, gratamente, tenho aprendido com o meu orientador desde o mestrado, o professor Edson Pantaleão.

Reconhecer a pluralidade é operar com a concepção de se tornar humano para compreender que a deficiência, mais do que uma característica biológica, também se

configura como uma produção social, na medida em que reduz os indivíduos à sua condição natural de existência, tomando-a por menos.

Ao passo que conjugamos as informações produzidas sobre o cotidiano acadêmico de estudantes na UdeG e na UFES, com as questões teóricas sobre a apropriação do conhecimento categorizado e organizado historicamente, fomos percebendo nas entrevistas sobre questões que tratam de uma memória de lutas coletivas.

Foi possível perceber que a humanização, os trabalhos didático-pedagógicos, os comportamentos sociais e as ações administrativas são fundamentais na aprendizagem dessas/es estudantes na Educação Superior, e se torna inviável pensar em tal sem a união de todos estes fatores, somados, inclusive ao investimento financeiro. Sem dinheiro não se faz educação.

Desse modo, torna-se fundamental compreender a estreita relação entre investimentos materiais e imateriais, diluídos no que temos chamado de investimentos humanitários, didático-pedagógicos e administrativos, explicitados nas entrevistas e nos relatórios de monitoria que nos permitiram entrar em contato com distintos processos de aprender e ensinar com estudantes jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial na Educação Superior.

Para tal, o estudo comparado foi fundamental, não apenas por ser internacional, mas por estabelecer um paralelo entre uma situação e outra. Pois, se considerarmos que ser humano é uma produção constante e parte do Processo Civilizador, ele ocorre apenas quando observamos o outro, somos observados, e produzimos os modos de interação individuais com os quais nos caracterizamos como sociedade.

Assim, os caminhos percorridos nos permitiram desenhar possíveis estratégias metodológicas na didática junto a estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, levando em consideração exatamente a perspectiva de possibilidade, diante dos quadros encontrados.

Valemo-nos da humildade e da simpatia para a produção de conhecimento, defendidas por Paulo Freire e Norbert Elias, que contribuíram para uma pesquisa como a nossa, na medida em que direcionamos a reflexão para perceber que negar a Educação na perspectiva inclusiva fala das limitações daquelas/es que defendem o latifúndio acadêmico e do seu direcionamento à condição a qual tanto contestam, à da animalização, ao passo que diz conviver apenas com os pares. Ou seja, diz conviver apenas com aquelas/es que supostamente possuem as mesmas características intelectuais e físicas.

Quando falamos das estratégias de aprendizagem e ensino, referimo-nos àquelas que se distinguem do que hipoteticamente seria um método pronto e acabado de ensino. Ao

mesmo tempo, estender para além da deficiência, mas pensando num desenho de aprendizagem que contribua para a produção do conhecimento como um contínuo.

Diante do exposto, pensamos aprendizagem e ensino como fruto histórico do tempo e do espaço, e faz parte da síntese da produção humana experimentando as simultaneidades como aquilo que não se produz no simultâneo, ou seja, considerando que distintas histórias individuais e coletivas se produzem no contexto social, e a nossa capacidade de síntese produz uma ideia de "tempo" como símbolo da conjuntura desses movimentos humanos produzidos em tempo e espaço outros. Ciência não é a mesma em tempo e espaço; aprendizagem também não; e indivíduos e sociedade, menos ainda.

Comparar formas de aprendizagem para pensar a Educação Especial, como também o próprio ato de aprender, nos permitiu considerar os exemplos citados como possibilidades, com a expectativa de contribuir com outros processos de aprendizagem e ensino.

Assim, nosso trabalho caminhou por direções como a luta contra o "pós-colonialismo", ao analisar a Educação em dois países como o México e o Brasil, para perceber que, mesmo sob a influência estrangeira que contribuiu para conceber o que temos hoje, perpassamos também pela formação de modos de subalternização por elites locais com as quais em nada devem de parâmetros fascistas. Mas resistimos.

Tal resistência se encontra, por exemplo, na expansão do número de matrículas e suas variantes, tomando a universidade como um espaço de disputa e produção cultural, e nos empenhamos em uma revisão de literatura. Essa revisão explicitou que tivemos dificuldade em localizar trabalhos que falassem **com** as/os estudantes, não apenas **sobre** eles/as.

Tentamos seguir com cautela cada passo da pesquisa, por exemplo, efetivar um teste do instrumento da entrevista ainda no Brasil, que nos permitiu dimensionar as investidas que faríamos também em território mexicano; além das ressalvas que tivemos que seguir dadas as complicações decorrentes da crise sanitária, provocada pela pandemia da Covid-19, que nos obrigou a migrar das entrevistas presenciais para aquelas on-line.

Tivemos os prejuízos em não tomar o café, em não conhecer os espaços, em não estreitar relações, de conquistar parcerias de pesquisa e escrita em diálogo para a pesquisa. Passamos pelos prejuízos e atrasos que a pandemia provocou nas entrevistas, ainda no México, e no retorno ao Brasil.

Ao mesmo tempo, fazer as entrevistas on-line demonstrou, também, uma característica da sociedade deste momento histórico das TICs, da "invenção" da escrita ao uso da internet e a longa duração histórica das tecnologias da informação e da comunicação, esta é uma

ferramenta importante, e que pode ser usada em outros momentos, inclusive fora do contexto da pandemia.

Na medida em que tabulávamos os dados, fomos surpreendidos de forma positiva, pois, no início da pesquisa, tínhamos o receio de encontrar atividades de inclusão-exclusão distintas entre as universidades analisadas. No entanto, percebemos que México e Brasil, ou ao menos UdeG e UFES, estudantes e docentes, num sentido com o qual o anúncio, têm se inclinado rumo a um tipo de Processo Civilizador, que aparenta nos fornecer esperança de um mundo possível, necessário e urgente, em prol do respeito à diversidade.

Essa constituição de investigação foi fundamental para reforçar algo que defendemos: precisamos pensar a nossa prática constantemente. Uma dessas formas é a própria pesquisa, inclusive por termos identificado que o Brasil se encontra como destaque na produção sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Dentre as aprendizagens que podemos ter a respeito da tese se refere à de que a função docente está vinculada à existência da função discente, como nos indica o professor Paulo Freire. Sem ninguém para aprender, não faz sentido ter quem ensine. Deste pensamento, afirmamos que aprendizagem precisa ter vínculo direto com a produção da vida, não como mecanismos necrófilos de tortura.

Compreender também que somos inconclusos e que o fluxo do Processo Civilizador não cessa. Desse modo, a formação inicial para pensar as questões da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é fundamental. Ainda assim, tendo ou não essa formação nas graduações, os cursos de especialização, mestrado e doutorado, invariavelmente se vinculados à formação docente inicial, precisam ter disciplinas em seus currículos que contribuam para que futuras/os docentes da Educação Superior reflitam sobre os desafios da Educação, além das próprias IES se fazerem presentes por intermédio da formação continuada de seus profissionais.

Outro ponto que identificamos foi a importância em diferenciar a especialização do especialismo, sendo o primeiro relacionado à necessidade de produzir aperfeiçoamento técnico para lidar com as demandas que a profissão exige, ao passo que o segundo relaciona-se a uma desvinculação do trato com o sujeito, levando em consideração apenas o trabalho técnico, esquecendo-se da humanidade presente nas relações.

Constatamos ainda que, apesar do avanço nestes dois países, existe uma saturação financeira que tem reduzido o número de matrícula nas IES privadas; e que para atingir a melhoria do acesso à Educação Superior será necessário mais do que expandir o número de

vagas nas IES, tendo em vista que existe um aprofundamento de endividados, pois estamos produzindo uma substituição de pagantes por financiados.

Tal questão pode ser observada, no caso do Brasil, quando percebemos o aumento da taxa de evasão no Ensino Médio, a qual em 2000 era de 34% para jovens de 17 anos, mas aumentou para 39,8% no ano de 2015, na mesma faixa etária. Com o agravante da pandemia, em alguns países pobres esses índices têm beirado 59% dos jovens entre 15 e 17 anos[54]. Mas, reforçamos que, diante das condições de desigualdade, podemos dizer que não existem estudantes evadindo, mas impedidos de frequentar.

Por essas razões, compreendemos aprendizagem em quatro encadeamentos ligados diretamente pelas relações de interdependência entre os investimentos humanistas que visam respeitar as singularidades, atrelados aos investimentos didático-pedagógicos e administrativos que, concomitantemente, exercem influência na aprendizagem quando pensamos práticas de aprendizagem e ensino que se sustentam nas relações entre indivíduos que se entendem complexos em sociedade.

O primeiro se trata de um processo historicamente produzido pelas gerações que antecedem aquelas que estão nascendo; o segundo refere-se à condição indissociável do compartilhamento e circularidade pelos mais diversos espaços e grupos sociais; o terceiro se refere ao respeito às condições e fluidez com as quais cada pessoa aprende, em seus próprios tempos e características individuais; e o quarto vem a ser a condição de inovar, compreendendo a inovação não como modismo, mas como uma característica de toda geração que procede àquela que elaborou determinando conhecimento.

Implica dizer com isso que precisamos fugir das dicotomias entre as "novas" e as "velhas" formas de aprender e ensinar, de modo que partamos da compreensão de que a condição do conhecimento categorizado e historicamente produzido e de como se aprende e ensina não está relacionada à demarcação temporal entre as gerações, mas pela condição, em experiência individualmente coletivizada nos espaços que ocupam.

Afirmamos ainda que precisamos fazer uso das formas de comunicação que uma aula possa oferecer (física, escrita, imagética, facial etc.), e estar abertas/os para que estudantes assim também o façam, tomando, inclusive, essas formas como possibilidade de avaliação, produzidas no processo, com os estudantes, mediante o que podem oferecer, mediadas por situações como o círculo de investigação temática, como aponta o professor Paulo Freire.

---

[54] Informações disponíveis em: https://www.ufrgs.br/jornal/evasao-escolar-e-pandemia-quanto-pior-pior/ . Acesso em: 20 jan. 2022.

Por esse sentido, conseguimos pensar que a segregação na Educação Superior é reflexo da exigência de uma parcela social que produziu símbolos com determinadas especificidades, característica de uma sociedade que se pauta num sistema excludente profissional-burguês-urbano-industrial, como em processos seletivos e para a permanência nas universidades, que hoje contestamos junto a estudantes público-alvo da Educação Especial. Logo, repetimos a indagação ao longo da presente tese: são estes estudantes que não aprendem, ou a instituição que ainda não aprendeu como ensinar para a pluralidade que ela tanto estuda?

Assim, reforçamos a urgência da inovação respeitando o saber produzido historicamente, que implica avaliar constantemente as ações, avaliar as práticas, em que não reside somente no uso de tecnologias eletrônicas, mas em técnicas de novas formas de pensar a Educação.

Lembramos, como o professor Paulo Freire, que faltam recursos para tornar a vida dos subalternizados/*outsiders* menos sofrida, mas não faltam recursos para assegurar benefícios daqueles que já têm dinheiro e privilégios historicamente assegurados pela exploração destes primeiros.

A universidade tem mecanismos para mapear a aplicabilidade de políticas, resta amparo financeiro e técnico do Estado, pois, conforme apontaram estudantes, docentes e monitores/as, muitas vezes estas/es não possuem o que precisam, como espaços e materiais apropriados.

Observamos ainda que foi fundamental a entrada de estudantes público-alvo da Educação Especial nos espaços comuns de ensino, pois altera os modelos postos na universidade, como no caso da estudante com surdocegueira da UdeG. Sua presença fez com que o administrativo discutisse a necessidade da aquisição de materiais adequados, o pedagógico de pensar os tempos e formas de lecionar, e ambos de articularem estratégias para atender essa estudante e outros que passaram a prever que chegariam. Por “previsão”, aqui precisamos entender como “planejamento”, que é o básico que uma gestão precisa fazer. Reverbera-se, assim, na nossa percepção da categoria, a importância da “Ação pedagógica atrelada ao fator administrativo”, de modo que os encaminhamentos da universidade deem conta de pensar o mundo externo, em que as dificuldades de inclusão estão postas.

No que se refere ao monitor que acompanha o estudante com deficiência intelectual no curso de Engenharia Mecânica, reforçamos a importância da ampliação de recursos para que as/os estudantes que atuem como monitores sejam provenientes dos mesmos cursos que as/os estudantes público-alvo da Educação Especial. O que contribui para que o monitor sirva como

elo entre a/o docente e a/o estudante, haja vista a proximidade com princípios básicos das disciplinas do curso.

O conhecimento precisa ser algo que produza empatia, pois, se afasta pessoas, se usado como tortura, nada mais se transforma do que a representação de microações fascistas, ou necrófilas, como diria o professor Paulo Freire.

Para tudo o que temos trabalhado, reafirmamos a literatura que exige, enquanto urgência, que a universidade ofereça formação continuada para as/os docentes, possibilitando momentos para que estas/es produzam as suas próprias ações. Afinal, quem sabe o que a/o estudante deve aprender, por exemplo, em disciplinas como Cálculo, é a/o docente da disciplina, não a pessoa responsável pela coordenação de um núcleo de acessibilidade.

Ao mesmo tempo, não queremos que pareça que a presente tese traz um receituário do que fazer, mas demonstrar que existem possibilidades concretas de aprendizagem e ensino com estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior. Apontamos, contudo, alternativas para um devir, que depende de uma conjuntura de situações propostas por quem tem feito, que se permitiu estar em dúvida e se distanciar das verdades supostamente prontas e acabadas.

Optamos pelo estudo comparado para tal, mas defendemos como perspectiva de investigação não apenas na nossa pesquisa, mas do papel da/o professora/professor pesquisadora/pesquisador, que, ao comparar o que se tem feito de práticas didáticas com estudantes público-alvo da Educação Especial, que ao observar experiências de anúncio, as tomam e executam outras.

Reforçamos o que a literatura e os pensadores da educação abordam: avaliação precisa ser processual. Não pode estar restrita ao final do semestre, se desejamos que esta seja diagnóstica e não punitiva. A avaliação é parte do processo, não o fim. A universidade é parte da sociedade, não pode ser pensada separadamente.

Ao final, para além das conclusões apresentadas nestas palavras finais, do quanto a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial movimenta as IES, quando ingressam, e de como a sua condição de existência prova para a universidade que esta precisa alterar seus modos de ser enquanto instituição, nos restam mais dúvidas do que certezas.

O que a presente tese deixa como ensinamento?

Acredito que, assim como as dúvidas que suscitaram ao final da dissertação, esta também se trata de uma pergunta retórica, uma vez que nos indica que indagações explicitam o quanto a pesquisa iniciada no mestrado proporcionou incertezas, quando, após analisar as

legislações e as políticas públicas, nos perguntávamos se e como estudantes público-alvo da Educação Especial movimentavam a balança de poder nas universidades.

Àquele momento não tínhamos a resposta, e foi em meio à pesquisa de doutorado que se observou a possibilidade de responder a tal questão, haja vista que pensar os investimentos humanistas, didático-pedagógicos e administrativos permitiram vislumbrar que a balança de poder exerce no movimento, com a presença, não apenas com as ideias.

O que nos permite, ao menos por enquanto, afirmar que a presente tese, ao partir das dúvidas que permeavam a dissertação de mestrado, demonstra que o processo de pesquisa se encontra no devir, de refletir e entender que, por exemplo, o que se tem aqui como ensinamento é a inconclusão sobre um movimento de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva depende de uma série de investimentos, dos quais alguns foram apresentados.

Resta dizer que essa inconclusão na pesquisa não implica afirmar que falta algo – mesmo porque, trabalhamos com a ideia daquilo que singulariza e caracteriza, não do que falta –, mas ela se configura como aquilo que representa a humanidade e seu ato de se fazer, do devir constante, que nos permitem os caminhos para um Processo Civilizador não cessa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Universidade, educação especial e formação de professores. *In:* 28ª REUNIÃO DA ANPED. Caxambu (MG), 2005. **Anais [...]**. Caxambu (MG), 2005.

ALVES, Edson Pantaleão. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. Orient.: Denise Meyrelles de Jesus. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2009.

ALVES, Edson Pantaleão; CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 171-184, jan./abr, 2014.

AMARAL, Nelson Cardoso. Constrangimentos Socioeconômicos no Acesso à Educação Superior no Brasil. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 5, p. 1-20, 2012.

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Educação Superior. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 299-312, maio/ago. 2014.

ARAGÓN, Virgilio Alvarez. Educación y prensa en el contexto electoral: Un estudio comparado Argentina, Brasil y México. **Educação & Sociedade**, Ano 17, n. 58, p. 84-122, julho, 1997.

OS PENSADORES. **Aristóteles**. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo, 2004.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Anuarios Estadísticos de Educación Superior**. Ciudad de México, 2020. Disponível em: http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-deeducacion-superior . Acesso em: 5 out. 2020.

BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Conhecimento às margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

BÁTIZ-LAZO, Bernardo. The adption of US-style business education in Mexico, 1945-2005. **America Latina en la Historía Económica**. Año 20, n. 1, p. 158-198, enero-april, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**. Brasília, 2016.

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.

BRASIL. **Resolução 29/2020, de 18 de agosto de 2020**, do Conselho Superior da UFES, que trata do "Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial" (EARTE), 2020.

BRANDÃO, Antonio Carlos; Milton Fernandes, DUARTE. **Movimentos culturais de juventude**. São Paulo: Moderna, 2004.

BRITO, Ana Paula Batista da Silva. Fórum das entidades representativas do Ensino Superior particular: uma nova concepção de universidade. *In*: PINTO, José Marcelino de Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; MOURA, Rafael Santos (org.). **ANAIS FINEDUCA**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2017.

BURNS, Edward McNall. **História da civilização ocidental**. Tradução de Lourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado e Leonel Vallandro. 3 ed. Porto Alegre: Editora Globo, [s.d.].

BURCI, Taissa Vieira Lozano. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes – Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2016.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2014**: estabelece o Plano Nacional de Educação 2014-2024. São Paulo, 2019.

CHAVES, Fabiane Araújo; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Pesquisas sobre Educação Musical e Deficiência Visual: um mapeamento das pesquisas publicadas nos últimos anos. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 5, p.30768-30791, may. 2020. ISSN 2525-8761.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora. **Educação especial no ensino superior**: processos sociais comparados entre México e Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora; OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. Acesso e permanência para a escolarização do público-alvo da Educação Especial no município de Vila Velha/ES. **Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória (ES), v. 22, n. 1, p. 15-34, jan/jun, 2016.

CORREIA, Ciro Teixeira; MINTO, César Augusto; MIRAGLIA, Francisco; POMAR, Pedro Estevam da Rocha. O devido financiamento da USP e a estrutura tributária perversa. **Revista Adusp**, Março, 2015

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 36, e208179, 2020.

CALDERON, Dora Inés. **TICs - Tecnologías de la Información y la Comunicación, Lenguaje, Didáctica, Pedagogía, Formación de docentes, Educación superior, Diversidad**. Colombia. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014.

CALDERÓN, Adolfo-Ignacio; ROSADO, Carmen Barrera; FRANÇA, Carlos Marshal; WANDERCIL, Marco. Evaluación docente: concepciones, usos y tipos a partir de experiencias de universidades de México y Brasil. **Rev. Inter. Educ. Sup**., Campinas (SP), v. 4, n. 2, p. 248-277, mayo/ago. 2018.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira; COSTA, Maria da Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth. Acessibilidade de um cadeirante em uma instituição pública do Ensino Superior: rotas e rotinas. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 351-366, maio/ago. 2013.

CARVALHO FILHA, Francidalma Soares Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; LIMA, Ava Fabian dos Anjos; LIMA, Najra Danny Pereira; SILVA, Marcus Vinicius da Rocha Santos da. Inclusão de pessoas com necessidades especiais no Educação Superior: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 2, p. 53-62, jul.-dez., 2017.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no Educação Superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 93-99, 2006.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em universidades Públicas brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, Abr.-Jun., 2014.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Federalismo e financiamento da educação básica no Brasil**: a assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais. Curitiba: Appris, 2019.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo. Aproximações entre pesquisa-ação colaborativo-crítica e sociologia figuracional na pesquisa em educação especial. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 1, n. 2, p. 46-61, maio-ago. 2011.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; ALVES, Edson Pantaleão. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 323-338, jul./set. 2013.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da; MILANEZI, Tamille Correia de Miranda. Políticas de acesso e de permanência no Ensino Superior brasileiro: dilemas e perspectivas. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 4, n. 12, p. 87-103, set./dez, 2014.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; KAUTSKY, Giselle L. Schmidel; PANTALEÃO, Edson. A formação de professores no contexto da escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 387-406, nov., 2015a.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; PANTALEÃO, Edson; JESUS, Denise Meyrelles de. Estudo Comparado Internacional: contribuições para o campo da Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, out.-dez, 2015b.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; CUNHA, Monica Isabel Carleti Cunha; PANTALEÃO, Edson. O Programa "Benefício de Prestação Continuada na Escola" e os imperativos da inclusão produtiva: apontamentos. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 147-160, Janeiro/Abril, 2016a.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da; MILANEZI, Tamille Correia de Miranda. Educação de surdos em Vitória/ES: políticas, processos e relações de interdependência. **Caderno de Pesquisa em Educação**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 20, p. 12-33, 2016b.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; ALVES, Edson Pantaleão; COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da. O intérprete de LIBRAS na formação de estudantes surdos no Educação Superior brasileiro. **Revista (Con) Textos linguísticos**. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória: PPGEL-UFES, v. 10, n. 15, p. 168-182, 2016c.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; PANTALEÃO, Edson; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. O Plano Nacional de Educação e a Educação Especial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46 n. 160, p. 504-525, abr./jun. 2016d.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; PANTALEÃO, Edson; JESUS, Denise Meyrelles de. Políticas de inclusão escolar na perspectiva dos setores de Educação Especial de três municípios capixabas. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 206-225, 2016e.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; SÁ, Maria das Graças Silva Carvalho; PANTALEÃO, Edson. O Jogo das Garantias dos Direitos Sociais das Pessoas com Deficiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1303-1317, out./dez. 2017.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; PANTALEÃO, Edson; CARVALHO, Elaine de. O papel dos governos e dos mecanismos legais nos processos inclusivos escolares. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 1, p. 195-216, jan-abr, 2018a.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; OLIVEIRA, Gildásio Macedo de Oliveira; PANTALEÃO, Edson. Recursos públicos para Educação Especial: identificação, magnitude e direção do gasto social. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018b.

CÉLIO SOBRINHO, Sobrinho; CUNHA, Monica Isabel Carleti; Pantaleão, Edson. Tensões na gestão do Programa Benefício de Prestação Continuada na Escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 26, n. 143, p. 1-26, 2018c.

CIANCA, Fabiane Silva Chueire; MARQUEZINE, Maria Cristina. A percepção dos coordenadores de licenciatura da UEL sobre altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília (SP), v. 20, n. 4, p. 591-604, 2014.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016.

CIAVATTA, Maria. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Suplemento:** Trab. Educ. e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, p. 129-51, 2009.

COLLADO, Alex Tussel. La calidad de la democracia y sus factores determinantes. Un análisis comparado de 60 países. **Política y Sociedad**, v. 52, n. 1. p. 179-204, 2015.

CÓRDOVA, Katherina Edith Gallardo; RENDÓN, María Eugenia Gil; GARZA, Alejandra Laura Govea. Evaluar el desempeño en el marco del modelo educativo basado en competencias en Educación Superior con apoyo de redes sociales: un estudio de caso. **Aula**, 22, p. 303-319, 2016.

CORREA, Angela Cristina; ÁVILA, Lucas Veiga; SCHUCH JÚNIOR, Vitor Francisco; MADRUGA, Lucia Rejane Da Rosa Gama; HOFFMANN, Celina Franco; ERDMANN, Rolf Hermann. Sustentabilidade das políticas e estratégias para a educação superior no Brasil: uma análise sob a ótica da teoria dos sistemas autopoiéticos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 153-176, maio 2015.

CORRÊA, Jessica Roberta da Silva; SANDER, Ricardo Ernani; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de libras no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 529-540, maio/ago. 2017.

COSTA, Danilo de Melo; COSTA, Alexandre Marino; BARBOSA, Francisco Vidal. Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: O REUNI e as perspectivas para o REUNI. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 106-127, jan. 2013.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob Chaves; RIBEIRO, Giselle dos Santos Ribeiro; REIS, Tayanne de Fátima Almeida Tabosa dos. FINANCIAMENTO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: Origem dos recursos e relação com o financiamento da educação básica. *In*: PINTO, José Marcelino Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; BECKER, Aritana (org.). Financiamento da Educação no Brasil. **ANAIS FINEDUCA**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2017.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 383-398, septiembre-diciembre, 2012.

CRUZ, Maurício Rocha; FRANCO, Monique Mendes. Surdez e educação superior: que espaço é esse? *In*: 31ª REUNIÃO DA ANPED. Caxambu (MG), 2008. **Anais [...]**. Caxambu (MG), 2008.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no Ensino Superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília (SP), v. 15, n. 1, p. 177-188, 2009.

DANTAS, Taísa Caldas. Experiência de pessoas com deficiência no Ensino Superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 525-538, jul./set. 2018.

DEA, Vanessa Helena Santana Dalla; OLIVEIRA, Ana Flavia Teodoro de Mendonça; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Uma análise do perfil dos núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais da região Centro-Oeste. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 2, n. 5, p. 96-113, jan./jun.2018.

DUARTE, Emerson Rodrigues; RAFAEL, Carla Beatriz da Silva; FILGUEIRA, Juliana Fernandes; NEVES, Clara Mockdece; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília (SP), v. 19, n. 2, p. 289-300, 2013.

DUARTE, Emerson Rodrigues; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Panorama da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior em Juiz de Fora, MG. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010.

DUTRA, Norivan Lisboa. Ajustes fiscais de FHC e Temer: desafios para a educação superior brasileira. *In*: PINTO, José Marcelino de Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; MOURA, Rafael Santos (org.). **ANAIS FINEDUCA**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2017.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador (Vol. 2)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica de símbolos**. Celta Editora: Portugal, 1994b.

ELIAS, Norbert. **Mozart, sociologia de um gênio**. SCHRÖTER, Michael (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de janeiro: Zahar, 2001a.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos, seguido de, envelhecer e morrer**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001b.

ELIAS, Norbert. **A peregrinação à ilha do amor**: seguido de seleção de textos sobre Watteau. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios**: Estado, processo e opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ELIAS, Norbert. **Au-delà de Freud**: sociologie, pysichologie, psychanalyse. Éditions la Dècouverte: Paris XIII, 2010.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador (Vol. 1)**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ESPINOSA, Elia Marúm; GUTIÉRREZ, Federico Curiel; MUÑOZ, Víctor M. Rosario. Estudiantes: sus percepciones sobre la calidad educativa y su importancia para el compromiso social universitario. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 314-326, Edição Especial, 2017.

FERREIRA, Adilson Rocha; FRANCISCO, Deise Juliana. A observação como instrumento nas pesquisas em Educação Especial: uma análise dos artigos publicados na **Revista Educação Especial** (UFSM). RECC (ISSN22236-6377) Canoas, v. 25, n. 1, p. 149-162, março, 2020.

FERNANDES, Márcia Alessandra de Souza; CORRÊA, Monica Isabel Carleti Cunha Corrêa; MILANEZI, Tamille Correia de Miranda Milanezi. Pensando com Elias a escolarização de estudantes surdocegos. **Pró-Discente**: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 21, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2015.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; SANTOS, Maria de Fátima Martins dos. A Meta 20 do PNE 2014-2024: compromissos e desafios para o contexto do financiamento educacional Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 1-12, 2017.

FERNANDES, Woquiton Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes da. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, Jan.-Mar., 2015.

FRANCO, Monique Mendes. Surdez e Educação Superior: que espaço é esse? *In*: 31ª REUNIÃO DA ANPED. Caxambu (MG), 2008. **Anais [...]**. Caxambu (MG), 2008.

FRANCO, Marco Antonio Melo. O discurso médico e a prática pedagógica no ensino da criança com paralisia cerebral: a importância de se retomar o diálogo entre saúde e educação para a constituição de novas práticas. **Paidéia**, Universidade Fumec: Belo Horizonte, Ano 9, n.13, p.157-178 jul./dez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 28 ed. RJ/SP: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Márcia Guimarães de; SILVA, Lázara Cristina da. O tratamento que a inclusão educacional do público da educação especial recebe nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 513-524, jul./set. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GIRARDI, Vania Lucia; RECHIA, Simone; TSCHOKE, Aline. Acessibilidade formacional: a percepção profissional na inclusão da pessoa com deficiência intelectual no lazer. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 95-112, jan./abr. 2020.

GODOY, Ellis Regina dos Santos; JUÁREZ, Alma de Los Ángeles Cruz; CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo. El trabajo del director escolar en el contexto de las políticas de Educación Especial en el municipio de Xalapa/VER. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 373-390, set.-dez., 2018.

GOMES, Ingride Chagas. **O subsistema de atitude no discurso de cinco professoras de Letras que atuam fora da área específica de formação em Catalão-GO**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

GOMES, Ângela de Castro. Associação Brasileira de História Oral, 20 anos depois: O que somos? O que queremos ser? **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 163-192, jan./jun. 2014.

GONÇALVES, Arlete Marinho. Representações acerca dos projetos de vida de surdos universitários. *In:* 38ª REUNIÃO DA ANPED. São Luís (MA), 2017. **Anais [...]**. São Luís (MA), 2017.

GUIJARRO, Rosa Blanco; HOMAD, Cynthia Duk. Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. **Aula**, 17, p. 37-55, 2011.

HALL, Stuart. **Da diaspora**: Identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende [*et al.*]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HASS, Clarissa. A história oral como itinerário de pesquisa na educação especial: construindo narrativas de "aceitação do outro como legitimo outro". *In:* IX SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED, GT 15. Caxias do Sul: RS, 2012. **Anais [...].** Caxias do Sul: RS, 2012.

HASS, Clarissa; PANTALEÃO, Edson; ORLANDO, Rosimeire Maria Orlando; BAPTISTA, Claudio Roberto. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 570-582, set./dez. 2016.

HENRIQUES JUNIOR, Francisco Gonçalves. Expansão do FIES no atingimento da Meta 12 do PNE (2014-2024): um estudo sobre a relação entre o FIES e o aumento de matrículas no Ensino Superior. *In*: PINTO, José Marcelino de Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; MOURA, Rafael Santos (org.). **ANAIS FINEDUCA**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2017.

HERNÁNDEZ, Miguel Santiago Reyes *et al*. **Informe del Observatorio Latinoamericano de Pobreza 2010**: análisis de la arquitectura de las heterogeneidades sociales, los riesgos sociales y las políticas públicas aplicadas en 9 países de América Latina. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. Universidad Iberoamericana Puebla, 2011.

HERMO, Javier Pablo; VERGER, Antoni. Las políticas de convergencia de la educación superior: un estudio comparado entre el proceso de Bologna y el Mercosur. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v. 3, n. 1, 2010.

HOFFMANN, Ivan Londero; NUNES, Raul Ceretta; MULLER, Felipe Martins; HOFFMANN, Debora de La Vega. Metodologia para identificação de fatores estratégicos para acompanhamento sistemático da evasão em cursos de graduação. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 157-179, Edição Especial, 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília, Inpe, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-senso-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 10 out. 2020.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, Inpe, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-senso-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 7 maio 2022.

JACOBSEN, Alessandra de Linhares; OLIVIO, Luís Carlos Cancellier de; CARDOSO, Nilton Orany Bonatte; SANTOS, Ricardo Uliano dos. Desafios da inclusão de pessoas com deficiência: um projeto de responsabilidade social da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 93-113, set. 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; NUNES, Isabel Matos. Inclusão de alunos com múltiplas deficiências pelo olhar dos estudos comparados em São Mateus-ES e Xalapa-México. *In*: VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

JUÁREZ, Alma de los Angeles Cruz; PANTALEÃO, Edson; CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; HORA, Júnio; BAZILATTO, Alexandre. Vivencias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de una universidad pública mexicana. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 383-399, 2016.

JUSTO, Hirã Soares; ADAMS, Telmo. Aprender. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2019.

KRETZER, Fabíola M.; WANGENHEIM, Christiane Gresse von; HAUCK, Jean C. R. Formação continuada de professores para o ensino de algoritmos e programação na Educação Básica: um estudo de mapeamento sistemático. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 2020.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Homogeneidad y heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México. **Estudios Pedagógicos**, v. 33, n. 2, p. 59-80, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de LIBRAS (TILs) que atuam no Ensino Superior no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, set.-dez., 2011.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin; ARAÚJO-FILHO, Pedro; SIMOMELLI, Simone Berriel Joaquim; CAETANO, Vera Lígia Santos Butiquiol; REGIAN, Márcia Regina Rodrigues; REGIANI, Denise Maria. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no Campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília (SP), v. 14, n. 2, p. 177-188, 2008.

LANA, Zilda Maria de Oliveira; CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares de; MARQUES, Stela Maria Fernandes. Memória e identidade docente de uma professora surda do Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 69-82, jan./abr. 2016.

MANENTE, Milena Valelongo; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim; PALAMIN, Maria Estela Guadagnuci. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 13, n. 1, p. 27-42, Jan.-Abr. 2007.

MARQUES, Lígia da Silva; GOMES, Cláudia. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Educação Superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 313-326, maio/ago., 2014.

MARTELETO, Letícia J.; CARVALHLAES, Flavio; HUBERT, Celia. Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 277-302, jul/dez, 2012.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; Pagaime, Adriana. Vamos falar de capacitismo na escola? *In*: DRAGO, Rogério; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DIAS, Israel Rocha. **Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em espaçostempos educativos**: reflexões e possibilidades. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

MÉXICO. **Constitución Federal de los Estados Unidos de México**, 1911.

MÉXICO. **Reglamento general para la prestación de servicio social de la Universidad de Guadalajara**. México: Jalisco, 2014.

MÉXICO. **Ley General de Educación**. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 19-01-2018, 2013. Disponível em: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux; BASTOS, Camen Célia Barradas Correia. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 189-202, jan./abr. 2016.

MENDES, Talita Rosetti; RIBEIRO, Patrícia Graeff Viana Liquieri; NUNES, Diego Fernandes Coelho. Identidades de professores face à política pública de inclusão de alunos com dislexia em uma instituição privada de ensino – construções em um grupo focal. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 33, jan-abr 2020.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, Epub Feb 01, 2018.

LIMA, João Paulo Costa Lima; ARAÚJO, Rhoberta Santana de. Financeirização e oligopolização no Ensino Superior privado-mercantil brasileiro: a SESTRA e a DESTRA perversas no âmago da educação. *In*: PINTO, José Marcelino de Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; MOURA, Rafael Santos (org.). **ANAIS FINEDUCA**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2017.

LUNA, Débora de Oliveira Lopes do Rego; OLIVEIRA, Ítalo Martins de; SOUZA JÚNIOR, Luiz de. Análise da política de financiamento da educação superior e do PNPG 2011–2020: desafios para atingir metas diante do atual cenário econômico do Brasil. *In*: PINTO, José Marcelino Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; BECKER, Aritana (org.). Financiamento da Educação no Brasil: Avanços e Impasses. **ANAIS FINEDUCA**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 21 e 22 de julho de 2016.

MACHADO, Roberto Carlos; CORREIA, Helen Cristina. Formação de professores: experiência com o tema das altas habilidades/superdotação. **Educação Especial em Debate**, Vitória-ES, a. 1, v. 1, n. 1, p. 120-136, 2016.

MARX, Karl. **El capital**: el proceso de producción del capital. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2012.

MIRANDA, Paula Roberta. Educação superior e as relações com o público e o privado: quanto custa o conhecimento no Brasil? *In:* PINTO, José Marcelino Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; BECKER, Aritana (org.). Financiamento da Educação no Brasil: Avanços e Impasses. **ANAIS FINEDUCA**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 21 e 22 de julho de 2016.

MORAES, Verena Duarte de; PITTHAN, Rachel Guimarães Vieira; MACHADO, Cristiani Vieira. Programas de Transferência de Renda com Condicionalidades: Brasil e México em perspectiva comparada. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 117, p. 364-381, Abr-Jun, 2018.

MOREIRA, Laura Ceretta. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com NEE. *In:* 28ª REUNIÃO DA ANPED. Caxambu (MG), 2005. **Anais [...]**. Caxambu (MG), 2005.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 151-167, 2006.

PALAMIDESSI, Mariano I.; GOROSTIAGA, Jorge M.; SUASNÁBAR, Claudio. El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. **Perfiles Educativos**, v. 36, n. 143, p. 49-66, 2014.

PANSANATO, Luciano Tadeu Esteves; RODRIGUES, Luzia; SILVA, Christiane Enéas. Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de Educação Superior: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 471-486, maio/ago. 2016.

PANTALEÃO, Edson; GOMES, Núbia Rosetti Nascimento; CARVALHO, Elaine Carvalho. Interdependência na figuração família escola na inclusão do estudante com deficiência. **Crítica Educativa**, Sorocaba (SP), v. 1, n. 2, p. 66-81, Jul./dez. 2015.

PANTALEÃO, Edson; CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; CUEVAS, Delfina Aguilar; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; VALLADÃO, Helen Malta. Política de educação especial em território mexicano: o município de Xalapa em perspectiva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 830-845, set./dez., 2017a.

PANTALEÃO, Edson; CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; GOMES, Nubia Rosetti do Nascimento. A pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica: produção de conhecimento e formação-autoformação em contexto. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 131 - 146, Set./Dez. 2017b.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Marilú Mourão. Inclusão no Ensino Superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. **Revista Educação Especial**, n. 32, p. 163-174, Santa Maria, 2008.

PEREIRA, Rosamaria Reo; SILVA, Simone Souza da Costa; FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; RAMOS, Maély Ferreira Holanda. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 147-160, jan./abr. 2016.

PEREIRA, Alexandre Severino; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes; HESPANHA, Gutemberg; CORASSA, Maria Auxiliadora de Carvalho. Principais características dos alunos retidos dos cursos de graduação presencial da Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 238-259, maio 2016.

PÉREZ, Marisa Martín. La Universidad Virtual del ITESM: hacia una transformación de la educación superior. **Revista America Latina Hoy**, 1999.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. *In*: 28ª REUNIÃO DA ANPED. Florianópolis (SC), 2015. **Anais [...]**. Florianópolis (SC), 2015.

PROTTI, Alberto Teixeira; LUQUE, Carlos Antonio; CRUZ, Hélio Nogueira da. Desafios do financiamento das universidades estaduais paulistas. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 1-20, Edição Especial, 2012.

QUADRO, Giovanna Conrad; PRICINOTTO, Gustavo; HYRYCENA, Ana Carolina; SOARES, Sara Silva; SILVA, Thais Oliveira da; CRESPAN, Estela dos Reis; POLIZEL, Alexandre Luiz. Salas de recursos multifuncionais e ensino de ciências: inclusão para quem? **Braz. J. of Develop**., Curitiba, v. 6, n. 5, p.25038-25049 may. 2020. ISSN 2525-8761.

RAMOS, Christiane Jacqueline Magaly. **Programa Bolsa Formação – Escola pública e Universidade: implicações e contribuições para a política educacional de formação inicial de professores**. Tese (Doutorado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ROCHA, Luiz Renato Martins; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Vestibulares vídeo-gravados em libras: um novo modo de acesso ao Ensino Superior federal? **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, p. 709-722, set./dez. 2016.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de Educação Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago., 2009.

RODRIGUES, David. A inclusão na universidade: limites e possibilidades de uma universidade inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, p. 1-5 , 2004.

REGNER, Rosana Nadja Silva Rego; ROCHA, Marcelo Nunes Dourado Rocha. O financiamento do Ensino Superior nas publicações FINEDUCA: uma análise dos Anais de 2015 e 2016. *In:* PINTO, José Marcelino de Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; MOURA, Rafael Santos (org.). **ANAIS FINEDUCA**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2017.

REIS, Antônio Cláudio Andrade dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A interiorização privado-mercantil do Ensino Superior no Brasil. *In*: PINTO, José Marcelino Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; BECKER, Aritana (org.). Financiamento da Educação no Brasil: Avanços e Impasses. **ANAIS FINEDUCA**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 21 e 22 de julho de 2016.

RIBEIRO, Giselle dos Santos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de financiamento na expansão da Universidade do Estado do Pará nos governos de Almir Gabriel (1995-2003). *In*: PINTO, José Marcelino Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; BECKER, Aritana (org.). Financiamento da Educação no Brasil: Avanços e Impasses. **ANAIS FINEDUCA**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 21 e 22 de julho de 2016.

RIBEIRO, Giselle dos Santos; REIS, Tayanne de Fátima Almeida Tabosa dos; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; BRITO, Ana Paula Batista da Silva. O financiamento das IEES brasileiras frente ao processo de expansão da educação superior: um estudo da Universidade do Estado do Pará (2003-2010). *In*: PINTO, José Marcelino Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; BECKER, Aritana (Orgs.). Financiamento da Educação no Brasil: Avanços e Impasses. **ANAIS FINEDUCA**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 21 e 22 de julho de 2016.

RIBEIRO, Giselle dos Santos Ribeiro; REIS, Tayanne de Fátima Almeida Tabosa dos; NOVAIS, Valeria Silva de Moraes Novais; BRITO, Ana Paula Batista da Silva; MONTE, Emerson Duarte. O Financiamento das IEEs Brasileiras frente ao Processo de Expansão da Educação Superior: um estudo da Universidade do Estado do Pará (2003-2010). **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 9, p. 1-17, 2017.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. **Cartografia dos percursos de formação, dos saberes e das práticas de ensino dos professores da disciplina de didática em cursos de licenciaturas da Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação, Fortaleza-Ceará, 2020.

SALES, Zenilda Nogueira; MOREIRA, Ramon Missias; COUTO, Edvaldo Souza. O convívio acadêmico: representações sociais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 295-308, maio/ago. 2016.

SCHWARZSTEIN, D. Desafios da história oral latino-americana. *In*: ALBERTI, V. *et al.* (org.). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2000.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriana. Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 417-430, maio/ago. 2014.

SILVA, Tatiane Aparecida Silva; SILVA, Luiz Antonio; KATAGUIRI, Vanessa Suzuki; ARAÚJO, Deicy Lorrane Rodrigues. As possibilidades da inclusão do aluno surdo no curso de Ciências Biológicas. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 385-398, maio/ago. 2016.

SILVA; Vanessa Carolina; SILVA, Wilker Solidade. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 569-586, jul./set. 2018.

SILVA, Gisele Fernandes Jardim e. **A atuação de supervisores pedagógicos na formação continuada de professores de escolas municipais do sul de Minas Gerais**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), 2019.

SILVA, Aparecido Fernando da; PRADO, Clara Versiani dos Anjos; CAMARGO, Eliana Nardelli de; SILVA, Ana Laura Ribeiro da. **Políticas públicas e formação docente continuada para uso de TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação**: Estudo de caso na região metropolitana da Baixada Santista. Série Educar – volume 22 – Tecnologia. Organização da Editora Poisson: Belo Horizonte (MG), 2020.

SILVEIRA, Andréa Pereira; NASCIMENTO, Ivany Pinto Nascimento; LOBATO, Huber Kline Guedes. Representações Sociais sobre o ensino-aprendizagem de Libras: especificidades pedagógicas no Ensino Superior. *In*: RAMOS, C. T. R, de *et al*. (org.). Pesquisas em Educação Especial: fios e desafios. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SOUZA, Carlos Rodrigo Moraes de; LOBATO, Huber Kline Guedes. O ensino e a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais em Breves-PA a partir da ótica do Professor Mestre Huber Kline G. Lobato. **Revista Falas Breves**, n. 8, maio, 2020.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SÁNCHES, María Zúñiga. Los estudiantes universitarios del siglo XXI en México: de la pasividad a la autonomía y al pensamiento crítico. **Revista Teoría de la Educación**: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, v. 13, n. 2, p. 424-440, 2012.

SARAT, Magda; CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo. Apresentação da Seção Temática Norbert Elias e Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1211-1215, out./dez. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. Texto apresentado em palestra ministrada na Câmara Técnica de Acessibilidade, da Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Curitiba-PR, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Modelos de desenvolvimento e estilos educacionais no processo de emancipação da América Latina: o caso brasileiro. **Revista America Latina Hoy**, n. 29, 2010, p. 117-133, 2010.

SILVA, Marcelo Navarro. **A Educação Matemática na América Latina**: um estudo comparativo dos currículos de Matemática do Brasil e México. Tese (Doutorado em Educação) – Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

SILVA, Carlos Daniel da. Universidade Aberta do Brasil (UAB): a ameaça de descontinuidade de uma política pública na formação de professores da educação básica. *In*: PINTO, José Marcelino Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; BECKER, Aritana (org.). Financiamento da Educação no Brasil: Avanços e Impasses. **ANAIS FINEDUCA**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 21 e 22 de julho de 2016.

SILVA, Jucilene Melandre da; DAVID, Marcus Vinicius. Reflexos financeiros e orçamentários da Universidade Federal de Juiz de Fora Pós-REUNI. *In*: PINTO, José Marcelino Rezende; GARCIA, Patrícia Balthazar; BECKER, Aritana (org.). Financiamento da Educação no Brasil: Avanços e Impasses. **ANAIS FINEDUCA**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 21 e 22 de julho de 2016.

TAMAYO, Horacio V. Barreda. Planeamiento estrategico en universidades de America Latina. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 257-277, jan. 2016.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. As pesquisas em Educação Especial na ANPEd: a produção do conhecimento nas reuniões científicas nacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1146-1166, jul./set. 2020.

THOMA, Adriana da Silva. **A inclusão no Ensino Superior**: "ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...". 29ª Reunião da ANPEd. Caxambu (MG), 2006.

THOMAS, J. Ensino além da visão: ferramentas e estratégias que auxiliam a inclusão do deficiente visual em sala de aula. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, jul.-dez. 2019.

TORRES, Natali. **Trajetórias de mulheres com deficiência na educação superior**: barreiras e possibilidades. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2018.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A educação matemática e os estudos históricos comparativos. **Hist. educ.**, 28, p. 259-272, 2009.

VÁSQUEZ, Eduardo Garcia. **Desde Oaxaca**: Hasta la construcción de indicadores que permitan estimar el ejercicio del derecho a la educación del personal con discapacidad. *In*: Incidencia Civil en la Educación. Desenmascarar la discriminación: la violencia del sistema educativo mexicano hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad. Campaña latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y el Fundo Regional de la Sociedad Civil para la Educación (FRESCE). San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, 2014.

VERDUGO, Abel Antonio Grijalva; ZAZUETA, María Luisa Urrea. Cultura científica desde la universidad. Evaluación de la competencia investigativa en estudiantes de Verano Científico. **EKS**, v. 18, n. 3, p. 15-35, 2017.

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. **Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no Estado do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

VITALE, Claudio Antonio Rama. Nuevas formas de regionalización de la educación superior en América Latina: las universidades red y los cluster universitarios. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 302-328, maio 2015.

VITOR, Maria José dos Santos. **A formação docente frente a educação inclusiva nas turmas de Educação Infantil no Colégio SEICE-Sistema de Ensino Integrado de Campos Elíseos no município de Duque de Caxias-RJ**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad Autónoma de Asunción, Asunción (Paraguay), 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A transformação socialista do homem**. Fonte da presente Tradução: Marxists Internet Archive, english version. Tradução de: Nilson Dória para o Marxists Internet Archive, Julho de 2004. HTML por José Braz para o Marxists Internet Archive, Outubro de 2004. 1930. Disponível em: https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/vygotsky-a-transformacao-socialista-do-homem.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. 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.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Resenha: KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liber Livro, 2012, 164 p. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, abr.-jun, 2014.

ZILIOTTO, Denise Macedo; SOUZA, Denise Jordão; ANDRADE, Fadua Ionara. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 727-740, jul./set. 2018.

ZIVIANI, Mariza Carvalho Nascimento; MORAES, Sandrina Wandel Rei de Moraes. Civilização, habitus e poder nas inter-relações em contextos escolares inclusivos: fundamentações elisianas. **Pró-Discente**: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória (ES), v. 21, n. 2, p. 9-25, jul./dez. 2015.

APÊNDICE A – PERGUNTAS A SEREM FEITAS PARA ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADOR: PROFESSOR EDSON PANTALEÃO
DOUTORANDO: JÚNIO HORA (jhora1988@gmail.com)

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Com quantos anos entrou na universidade?
4. Está em qual período do seu curso agora?
5. Quando falamos da sua relação com o que foi ensinado e com o que aprendeu, poderia narrar uma experiência que considera que tenha sido de aprendizagem significativa para você?
6. Num sentido que explore os modos como o/a professor/a tenha trabalhado algum conteúdo específico, ou seus procedimentos em sala de aula ao longo do período letivo, como foram os métodos usados pela/o docente? De qual modo avalia que contribuíram com a sua aprendizagem?
7. Quais os modos de trabalho docente que entende que prejudicaram na compreensão de determinado conteúdo lecionado, ou ao longo do período letivo?
8. Com relação às atitudes cotidianas, tanto de docentes, quanto da coordenação do curso, funcionários e colegas, pode falar sobre uma experiência que tenha identificado como importante, ainda que não envolvendo o conteúdo trabalhado, mas que contribuiu para o seu processo de aprendizagem?
9. E quanto aquelas em que prejudicaram suas sensações, sua vontade de permanecer na universidade ou em determinada disciplina, se lembra de alguma?
10. Sobre melhorias na estrutura física, e aquisição de materiais, em algum momento identificou mudanças, melhorias que beneficiaram a sua necessidade de aprendizagem, ou de outros colegas e que impactam na sua aprendizagem?
11. Quando se depara com barreiras sociais e/ou físicas que prejudicam o seu aprendizado na universidade, quais estratégias utiliza para superar tais barreiras?

Gostaria de falar sobre outros elementos no que se refere à sua formação no ensino superior e que não tenhamos tratado ao longo dessa entrevista?

APÊNDICE B – PERGUNTAS A SEREM FEITAS PARA DOCENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADOR: PROFESSOR EDSON PANTALEÃO
DOUTORANDO: JÚNIO HORA (jhora1988@gmail.com)

1. Nome completo:
2 Atua em qual curso de graduação?
3 Quais disciplinas?
4 Quando falamos sobre nossa relação com o que temos ensinado e o que observamos ser alunos com deficiência aprenderam, você poderia narrar uma experiência que considerar uma experiência de aprendizagem significativa para esses alunos?
5 Num sentido que explora as formas como tem trabalhado em alguns conteúdos específicos, ou seus procedimentos de sala de aula, como os métodos são usados? Como você avalia a contribuição para a aprendizagem dos alunos selecionados pelo Educação especial?
6 Você tem alguma lembrança de sua experiência de trabalho que, de alguma forma, você acha que em algum momento pode ter afetado o entendimento do conteúdo nele contido, a durante o período escolar?
7 Em relação às atividades diárias, tanto como motorista quanto como coordenador, funcionários e colegas, vocês podem falar sobre uma experiência que identifiquei como importante, embora não envolva o conteúdo da obra, mas contribuiu para sua processo de ensino de alunos com deficiência?
8 Em relação aos alunos com deficiência que, por acaso, manifestaram seu desejo de deixar a universidade ou abandonar a disciplina que ensina, lembra-se de alguma uma situação em que você deve intervir? Se sim, como foi essa intervenção?
9 Em relação às melhorias na estrutura física e na aquisição de materiais, você já identificou mudanças, melhorias que beneficiaram suas necessidades de serviço de ensino, outros colegas sobre esse impacto para ensinar?
10. Diante de barreiras sociais e físicas que dificultam o ensino na faculdade, quais estratégias você utilizou para superar essas barreiras e continuar fazendo trabalho, tanto com alunos com necessidades especiais quanto com em geral?
11 Você gostaria de falar sobre outros elementos sobre seu desempenho em ensino superior e que não discutimos durante esta entrevista?