

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO E DIVERSIDADE
CATEGORIA: TRABALHO COMPLETO

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS COM NORBERT ELIAS

Roseléia Schneider¹

Marcele Homrich Ravasio²

IESA³

Agência Financiadora: não contou com financiamento.

Resumo: Para pensar as questões relativas à inclusão do aluno com deficiência no ensino superior, o artigo aborda as teorizações de Norbert Elias e suas contribuições para a efetiva inserção desse aluno. No recorte feito para esta discussão, optamos por trabalhar com os textos, “Os estabelecidos e *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”, “O processo civilizador”, “A sociedade dos indivíduos” e “A sociedade da corte”. Com base nas construções do teórico, apresentamos algumas reflexões que visam a explorar duas questões. A primeira, diz respeito ao impacto que a inserção de alunos com deficiência produz nos segmentos da comunidade educacional, a relativa precariedade das formas de acolhimento e de implementação de práticas pedagógicas favoráveis ao seu desenvolvimento. A segunda questão diz da implantação de políticas públicas de inclusão em consonância com o ensino superior. Entendemos que o campo teórico apresentado nesta discussão auxilia na compreensão de fatores que interferem no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior desde o ingresso até as condições de permanência que envolvem questões de ordem legal, já definidas, mas também questões culturais e pedagógicas que precisam ser pensadas e construídas.

Palavras-Chave: Práticas pedagógicas. Políticas públicas. Processos de inclusão no ensino superior.

Abstract: Thinking about issues relating to the inclusion of disabled students in higher education, the present work discusses the theories of Norbert Elias and his contributions to the effective insertion of these students. For this, we chose to work with the follow texts, “Established and outsiders: the sociology of power relations from a small community”, “The civilizing process”, “The society of individuals” and “Court society”. Using theoretical constructs, we bring here some reflections that aim to explore two questions. Firstly, concerns the impact that the inclusion of students with disabilities produces in the segments of educational community, the relative precariousness way of acceptance and implementation of pedagogical practices that promote its development. The second issue refers to implementation of public policies for inclusion in line with higher education . We believe that the theoretical framework presented in this discussion, assists in understanding the factors that affect the inclusion process in higher education, from entry until the already defined conditions of permanence issues involving legal, besides cultural and pedagogical issues that need to be thought out and constructed.

Key words: Pedagogical practices. Publics policies. Inclusion in higher education processes.

¹ Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela (UPF, RS). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo -IESA. Endereço Residencial: Rua Paraguai 744. Santo Ângelo (98.800.000) Fone: 55.3312.9260; 99783365. E-mail:leianeider@yahoo.com.br

² Graduada em Psicologia, Mestre em Educação pela Unisinos. Doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo – IESA/CNEC. E-mail: celehomrich@ibest.com.br

³ Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo - IESA/RS

INTRODUÇÃO

Historicamente, os deficientes viveram nas esferas sociais uma vida de exclusão, até mesmo nas famílias. No entanto, a legislação das políticas de inclusão, o acesso virtual a informação e a exemplos de experiências bem sucedidas de aprendizagem e de convívio social e profissional de outros países e outras culturas exigem que as Instituições de Ensino repensem suas concepções de ensino e aprendizagem. Esse contexto impulsiona a busca de novos paradigmas quanto ao acesso à educação e ao ensino e aprendizagem. Outro aspecto a destacar diz da necessidade de desenvolvimento de uma cultura de inclusão, que envolve não só o atendimento pedagógico às demandas dos excluídos⁴, mas a formação de uma consciência coletiva de inclusão social e escolar.

Norbert Elias, ao analisar o processo social que se instala na sociedade, traz para reflexão a análise sociológica no que diz respeito à constituição e às relações sociais existentes nesse processo. Adentrando no universo da sociologia, argumenta que, mesmo variando muito a natureza das fontes de poder em que se fundamentam a superioridade social e o sentimento de superioridade humana do grupo estabelecido em relação ao grupo de fora, a própria figuração estabelecida e *outsiders* mostram, em muitos contextos diferentes, características comuns e constantes.

Para explicar essas configurações, Elias (2000) demonstra a existência de tendências discriminatórias. Podemos, assim, perceber a discussão da estigmatização social dentro de uma visão daqueles que demonstram desprezo, desprezo pelas outras pessoas, como se elas não fossem indivíduos de direitos iguais.

Se o aluno com deficiência tem livre arbítrio para cursar o curso superior que ele escolher, conseqüentemente pressupõe-se que os docentes estejam instrumentalizados e suficientemente humanizados para poder ensinar independentemente das diferenças das condições físicas, cognitivas e subjetivas de seus alunos. A inclusão não deve ser repensada só nos cursos das licenciaturas, pois o deficiente tem acessibilidade garantida, ele vai ao médico, trabalha, viaja, participa dos eventos culturais e sociais; ou seja, vive sua plena cidadania. São mudanças culturais e sociais que requerem um novo posicionamento frente ao sujeito com deficiência.

Todavia, o espaço acadêmico ainda tem se mostrado resistente à mudança de modelos pedagógicos e estruturas curriculares a fim de acolher esses sujeitos com ritmos e modos de aprender diferentes. Nesse sentido, apresenta-se esta discussão que busca na teoria elisiana elucidar para compreender os diversos aspectos que envolvem esse processo de inclusão.

Inicialmente, apresentam-se os princípios elaborados por Elias, a seguir discutem-se os desafios impostos à inclusão de alunos deficientes no ensino superior. Na sequência, são feitas considerações sobre o acesso à escolaridade já garantido por dispositivos legais, porém ainda

⁴ Exclusão não é somente um fenômeno sistêmico “objetivo”, é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura. Ou seja, as pessoas excluídas estão ameaçadas de se sentir destruídas por sua exclusão, que seria o signo de sua própria “nulidade”. Em face desse desafio, muitas estratégias podem ser acionadas (DUBET, 1991; DUBET, MARTUCCELLI, 1996).

não efetivado de maneira satisfatória nos aspectos pedagógicos e nas relações envolvidas no processo de inclusão. Finalmente, pontuamos sobre a formação de professores para atuar na educação inclusiva do ensino superior e apresentamos as considerações finais.

1 NORBERT ELIAS: DADOS BIOGRÁFICOS E ALGUNS DE SEUS PRINCÍPIOS

Norbert Elias nasceu em 1890, em Breslau (hoje Wrocław), na Alemanha. Estudou medicina, filosofia, sociologia e psicologia nas Universidades de Breslau e Heidelberg. Trabalhou nas universidades de Heidelberg e Frankfurt onde foi colega de Karl Mannheim. Fugiu da Alemanha nazista para a França e depois se exilou na Inglaterra onde passou parte de sua carreira. Viveu de forma precária em Londres até efetivar-se na universidade de Leicester como professor de sociologia. Trabalhou também na universidade de Gana e no Centro de Pesquisa Interdisciplinar de Bielefeld. Teve seu reconhecimento intelectual tardiamente, mas acabou se transformando em um dos maiores sociólogos da contemporaneidade. O trabalho de maior reconhecimento é o livro “O processo civilizatório”, publicado em 1939 e ignorado até sua republicação em 1969.

A trajetória biográfica e intelectual de Elias pode ser dividida em três momentos. O primeiro momento vai do início de sua vida até o término de sua formação acadêmica, quase que conjuntamente com o encerrar da República Weimar. O segundo período pode ser compreendido entre sua saída forçada da Alemanha, já sob o domínio de Adolf Hitler e a republicação de “O processo civilizatório” (1969). A partir desse fato, inicia-se o reconhecimento internacional de sua contribuição acadêmica e teórica. O terceiro e último momento, o mais produtivo em termos de publicações, é iniciado com esse reconhecimento e termina com a sua morte, em 1990, em Amsterdã, Holanda.

De acordo com Landini (2003), sua sociologia processual se resume em quatro princípios: “sociologia diz respeito à pessoa no plural (figurações); as figurações formadas pelas pessoas estão continuamente em fluxo; os desenvolvimentos de longo prazo são, em grande medida, não planejados e não previsíveis; o desenvolvimento do saber dá-se dentro das figurações, e torna-se um dos aspectos importantes do desenvolvimento.

2 DEFICIÊNCIA E PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR EM SOCIEDADES COMPLEXAS

A sociedade contemporânea nos faz repensar a respeito da necessidade de modificar alguns aspectos que dizem da formação do professor, nesse caso do docente universitário. É urgente que se esteja atento às exigências dessa sociedade, uma vez que as instituições de ensino superior têm a responsabilidade na formação de seus profissionais.

Nesse sentido, e partindo do entendimento de que o contexto educacional brasileiro inserido nessa sociedade, que se encarrega de classificar, nomear e incluir ou excluir os sujeitos de forma cada vez mais fragmentada, é que optamos por investigar a problemática da educação

inclusiva no ensino superior. Pautados nas políticas públicas, acreditamos que a possibilidade de um aluno com deficiência ser incluído no ensino superior requer do profissional docente uma preparação mais consciente da sua tarefa na relação ensino e aprendizagem. Para tanto, é importante que atente para as concepções educacionais que irão sustentar sua prática no desenvolvimento acadêmico, social, emocional e intelectual adequado a sua necessidade. Como a Academia é por excelência um lugar de pesquisa, formação e profissionalização, logo, cabe a ela a responsabilidade de criar recursos educacionais que propiciem e impulsionem o modo como concebemos o aluno com deficiência.

A Educação Inclusiva tem sido tema de frequente reflexão para os professores em todos os níveis de ensino, pois demanda mudanças legais, textuais (disponibilidade de textos para alunos surdos e cegos) e simbólicas (avaliação, currículo) das identidades dos sujeitos incluídos no processo e das representações que existem a seu respeito. Um dos problemas mais acentuados diz respeito à formação de professores, tendo em vista a falta de preparo para atuar nas aprendizagens.

Há algum tempo, vimos acompanhando as discussões e publicações sobre esse tema. Pudemos observar, todavia, que esse é um objeto de pouco estudo investigativo. Segundo Mazzoni (2012), os problemas enfrentados pelas pessoas com necessidades especiais nas universidades brasileiras são pouco conhecidos e pesquisados.

A preocupação com o acesso ao Ensino Superior para as pessoas com deficiência é evidenciada pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, de modo a promover a equidade no Ensino Superior. Contudo, isso não tem sido o suficiente para garantir uma efetiva inclusão para esses alunos. Como destacam Mazzoni, Torres e Andrade (2010, p.20) “o acesso à universidade para as pessoas com deficiência compreende duas etapas bem distintas: a primeira corresponde ao concurso de vestibular e, superada essa barreira, a segunda etapa é a permanência na instituição em condições de estudo justo”.

Portanto, a universidade também se depara com os desafios da formação de um sistema social mais inclusivo, o que se justifica pelo incremento do direito à educação. De acordo com informações contidas no Censo de Ensino Superior 2011 do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, foram incluídas as categorias de deficiência: “Autismo Infantil”, “Síndrome de Asperger”, “Síndrome de Rett”, “Transtorno Desintegrativo da Infância” e “Altas habilidades/Superdotação”. Foram alteradas, também, a nomenclatura das variáveis “Baixa visão” para “visão subnormal ou baixa visão” e “Deficiência intelectual/mental” para “deficiência intelectual”. Quanto às informações de cursos superiores, no Censo 2012 são criadas novas categorizações na variável “Recursos de Tecnologia Assistiva Disponíveis às Pessoas com Deficiência”. Mesmo com essas mudanças nas nomenclaturas, muitas são as dificuldades que estes alunos enfrentam. Por isso, faz-se necessária a promoção de ações que possibilitem a inclusão de sujeitos com algum tipo de deficiência no ambiente acadêmico em condições de igualdade.

Analisando essas narrativas, as instituições de Ensino Superior também se deparam com os desafios da formação de um sistema social mais inclusivo, o que se justifica pelo incremento do direito à educação.

Diante dessas constatações, das observações e das reflexões sobre nossa experiência de trabalho, consideramos que o aluno com deficiência evidencia a necessidade de ser percebido na sua singularidade e a necessidade de se trabalhar em função das possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem da diversidade característica do ser humano. Desse modo, ele não deve ser o bode expiatório⁵ ao sinalizar a insuficiência do sistema atual para oferecer uma educação efetiva em um contexto heterogêneo.

As pesquisas mostram que um dos aspectos referentes às questões acima trazidas reflete a dificuldade de lidar com a diferença. Segundo Amaral (2010), pessoas com diferenças significativas são aquelas que se afastam, de acordo com critérios estatísticos físicos, culturais e sociais, da maioria da população. Além desse fato, embora todos saibam que ser diferente é condição inerente do ser humano, a busca pela semelhança parece oferecer uma pseudo⁶ segurança no estabelecimento de nossas relações e em nossas práticas profissionais.

Para melhor sistematizar essas ideias, tomamos as noções/conceitos de figuração, interdependência, equilíbrio de poder e relação de “estabelecidos e os *outsiders*” desenvolvidos por Norbert Elias que no nosso ponto de vista podem contribuir para discutir a questão de inclusão.

Analisar esses múltiplos conceitos e explicitá-los é fundamental para que possamos compreender uma sociedade complexa e pluralista como a nossa. No entanto, ao longo das obras de Elias, surge uma “sociologia figuracional”: uma sociologia que estuda as relações humanas em sua processualidade, tomando por referência as análises micro e macrosocial nos/dos fenômenos (CHARTIER, 2001). O conceito de figuração de Elias é apresentado à imagem de uma rede de pesca;

(...) uma rede é feita de múltiplos fios ligados entre si. No entanto, nem o conjunto desta rede, nem a forma que cada um dos diferentes fios assume se explicam a partir de apenas um destes fios, nem de todos os diferentes fios em si; eles se explicam unicamente por sua associação, em relação entre si (ELIAS, 1994, p.70).

Assim sendo, Elias nos alerta que os seres humanos singulares transformam-se em figurações ao mesmo tempo em que transformam as figurações que eles constituem. Elias apresenta em “A sociedade dos indivíduos” essa discussão, trazendo a reflexão sobre relação entre o indivíduo e a sociedade e argumenta que na vida social de hoje somos incessantemente desafiados a pensar a questão de criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos e as exigências feitas a cada indivíduo pelo trabalho cooperativo de muitos, pela eficiência do todo social. Ao analisarmos mais profundamente essas questões podemos afirmar que só pode existir uma vida satisfatória a todos os indivíduos se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito. A dificuldade maior parece estar nas ordens sociais que se nos apresentam. Entre as

⁵ **Bode expiatório:** Os indivíduos assumem diferentes papéis nos grupos dos quais fazem parte. Esses papéis vão sendo colocados naturalmente pelo grupo dependendo dos vínculos que vão se criando e normalmente são desempenhados pelos componentes que têm uma história pessoal que lhes permita desempenhá-los. Bode expiatório é aquele que recebe e aceita a carga negativa do grupo, deixando-o mais leve e produtivo, já que o grupo está tendo em quem projetar seus pontos negativos (PICHON-RIVIÈRE, E. Processo Grupal. São Paulo: Martins Fontes, 1988).

⁶ Pseudo: Exprime a noção de falso, enganador. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

necessidades e inclinações de um sujeito e as exigências da vida social, parece haver, sempre, nas sociedades que nos são familiares, um conflito que se torna intransponível para as pessoas implicadas.

A gravidade desses conflitos que questionam a relação que um indivíduo estabelece com a sociedade, acaba restringindo o pensamento e limitando seu pensar. O medo e a ansiedade provocados por esses conflitos acabam desarticulando esse sujeito.

É importante considerar que, na perspectiva de Elias, afirmar a existência de certa estrutura e regularidade nas relações recíprocas funcionais dos grupos não significa conceber tais relações como uma substância que transcende os indivíduos e que poderia ser pensada como algo supraindividual. Somente a partir do momento em que pensamos em termos de relações e funções no lugar de pensar em termos de substâncias isoladas e únicas e, portanto sem dicotomizar indivíduo e sociedade, é que poderemos ter as possibilidades de compreender melhor a nossa experiência social (ELIAS, 1994).

Em um trabalho desenvolvido por Elias com John Scoton, ambos discutem a distribuição do equilíbrio de poder nas relações sociais. Elias sistematiza a ideia de figuração “estabelecidos-*outsiders*”. Seu objetivo foi compreender as características estruturais das relações recíprocas funcionais de dois grupos que possibilitavam aos membros de um grupo sentirem-se à vontade em desprezar os membros de outro grupo, considerando-os, inclusive, com menor valor humano. Os referentes de poder estruturavam as relações sociais dos dois grupos e que, portanto, legitimavam uns como estabelecidos e outros como *outsiders*.

Essa consideração também nos ajuda a compreender como e por que existem na natureza dos vínculos em figurações sociais, aquelas pessoas que se preocupam com a apropriação dos saberes escolares ou, como nós, com a aprendizagem da pessoa com deficiência. Decorre daí o risco de aceitarmos que a sociedade ou as figurações sejam determinantes de comportamentos e das atitudes dos indivíduos que as formam.

O processo de estigmatização social é outro aspecto que caracteriza e constitui a sociodinâmica dos estabelecidos-*outsiders*. A estigmatização reflete e justifica a aversão e mesmo o ato ideológico de evitação social exercido pelos estabelecidos em relação aos *outsiders* (ELIAS, 2000).

O estigma social que os estabelecidos atribuem aos *outsiders*, inicialmente é visto como uma fantasia que todos compartilham no próprio grupo de estabelecidos. Por meio das relações recíprocas e funcionais essa fantasia vai se materializando. Aos poucos, o estigma de um grupo dominante penetra na autoestima do grupo menos poderoso e acaba enfraquecendo-o. Logo os “*outsiders* vivenciam sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana” (ELIAS, 2000, p.28).

Tais questões nos levaram a aderir a esses pressupostos. De maneira mais recorrente, a estigmatização provoca efeito paralisante nos grupos de menor poder nessas relações, dificultando e bloqueando possibilidades de os grupos que têm uma posição menor conseguirem mobilizar as fontes de poder. Por meio desse processo, as pessoas com deficiência acabam sofrendo com a posição que ocupam. Os estabelecidos consolidam uma imagem positiva e

justificam o ato ideológico de evitação social que acaba excluindo os menores. Os estabelecidos, por se sentirem ameaçados de serem rebaixados no seu status dentro de seu grupo, tensionam ainda mais essa evitação social.

3 O ENSINO SUPERIOR E A INCLUSÃO

A preocupação com o acesso ao Ensino Superior para as pessoas com deficiência é evidenciada pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, de modo a promover a equidade no Ensino Superior. Contudo, isso não tem sido o suficiente para garantir uma inclusão de qualidade para esses alunos. Como destacam Mazzoni, Torres e Andrade “o acesso à universidade para as pessoas com deficiência compreende duas etapas bem distintas: a primeira corresponde ao concurso de vestibular e, superada essa barreira, a segunda etapa é a permanência na instituição em condições de estudo justo” (2007, p.20).

A garantia dos direitos da pessoa com deficiência na educação superior é assegurada por meio de dispositivos legais, que têm alcançado avanços consideráveis no Brasil. Dentre esses dispositivos, destacam-se Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Portaria nº 9488, de 09 de outubro de 2007, o Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009, a lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 e o Programa de Acesso à Universidade (INCLUIR).

A partir do conhecimento desse contexto de abertura e inclusão, emerge nosso objeto de pesquisa que envolve também a ideia que todo indivíduo acaba interiorizando imagens desconectadas do contexto social. Elias faz um grande esforço teórico e de pesquisa para analisar o indivíduo e a sociedade marcada pelas diferenças. Defende que, no atual contexto social e histórico, marcado por uma imagem da pessoa individualizada, autônoma, um eu enclausurado existindo independentemente dos outros, o sujeito interioriza essas imagens e significa sua vida como desconectada de um contexto social mais amplo e os sentidos que o constituem são percebidos como uma produção do mundo íntimo (ELIAS, 2001, p.63).

Pode-se perceber que essa é a lógica das relações, no entanto, em se tratando da área educacional, podemos pensar que as ideias de Elias sobre a formação do indivíduo é perpassada por processos de exclusão. Assim, esse é o desafio maior, aqui analisado, pois, a universidade está inserida em um contexto social que exclui. Consequentemente, esse comportamento se repetirá no âmbito deste espaço educacional que deveria se constituir como universal e plural, sem abandonar os requisitos que precisa cumprir em termos de legislação. No entanto, ainda assim, aparece em seu discurso a perspectiva médico-clínica.

Para Elias, “a perspectiva médico-clínica caracteriza a natureza dos vínculos em figurações sociais, sobretudo aquelas pessoas envolvidas que se preocupam com a apropriação dos saberes escolares ou com a escolarização de pessoas com necessidades especiais” (1993, p.60). Nas análises elisianas, os homens não perdem seu caráter e valor como homens singulares que, orientados para a reciprocidade e ligados por interdependências, moldam as figurações que formam. Assim é que, as figurações não são nem mais nem menos reais que os indivíduos que as constituem (GARRIGOU, 2001; HEINICH, 2001).

A proposição de Elias envolve o reconhecimento de que uma figuração irá se definir a partir das interdependências ou então das relações recíprocas dos indivíduos nos grupos. Em nossas sociedades complexas, as relações se tornam complexas em função das interdependências entre os indivíduos, pois cada um faz parte de uma multiplicidade de pessoas que dependem umas das outras, ligadas por laços de trabalho e afetos, dentre outros, que acabam estabelecendo as relações entre elas.

Se o objetivo desse trabalho é discutir e analisar como é possível melhorar o processo de inclusão de pessoas deficientes, é possível também pensar na interdependência citada por Elias. Cada pessoa, seja ela deficiente ou não, está ligada a outra pessoa constituindo com ela figurações sociais. Dessas interdependências “[...] surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõe” (ELIAS, 1993, p.194). Assim, faz-se primordial compreender o tipo de relação funcional que fundamenta essas relações.

Além de se pensar na interdependência, Elias afirma que a mesma dependência que um indivíduo tem pelo outro, o outro lhe tem também (DEMARIO, 2002). Sendo assim, não seria possível explicar ações, objetivos de determinado grupo a partir dele mesmo, independentemente do outro grupo com o qual mantém relação. Em se tratando de interdependência, os indivíduos exercem coerções mútuas e, em consequência disso, o resultado dessa retenção é desigual, o que significa que um dos lados pode apresentar maior poder coercitivo do que o outro.

Na perspectiva de Elias, afirmar que existe certa regularidade nas relações funcionais de um grupo não significa conceber tais relações como uma substância que transcende os indivíduos. Somente a partir do momento em que pensamos em termos de relações e funções no lugar de pensar em termos de substâncias isoladas e únicas e, portanto, sem dicotomizar indivíduos e sociedade terão a possibilidade de compreender melhor a nossa experiência social.

Para o aluno com deficiência, esse é um problema que não pode ser ignorado, essa seria uma forma de negá-lo. Diante disso, como segundo problema, destacamos que não podemos negar também que a deficiência surge de diversos modos, não é somente o aluno que precisa de atendimento especializado, mas também sua família, seus professores. Uma tarefa de extrema importância seria a preocupação em providenciar assistência. Há muitas pessoas que dependem de autorrespeito das decisões que tomamos neste terreno. Uma atitude justa nesse contexto social seria atender essa demanda.

Elias (2000) ensina ainda que a sociedade, ao se dividir em grupos sociais, determina que alguns desses grupos se considerem melhores, mais poderosos que os outros grupos, usando como instrumento de poder a coesão interna e o controle comunitário. Sendo assim, é possível observar e comparar a sociodinâmica da estigmatização, onde o poder gerado pela coesão dos grupos considerados “perfeitos” e pelo controle que possuem entre seus grupos, condena os “não perfeitos” atribuindo a eles a exclusão da sociedade.

Há que se pensar, ainda, em relação à formação de professores e aos currículos dos cursos no ensino superior. A inclusão não deve ser repensada só nos cursos das licenciaturas, pois à medida que o deficiente tem acessibilidade garantida, ele vai ao médico, trabalha, viaja,

participa dos eventos culturais e sociais, ou seja, vive sua plena cidadania, também alcança a universidade. São mudanças culturais e sociais que requerem um novo posicionamento frente ao sujeito com deficiência. Como a Academia é por excelência um lugar de pesquisa, formação e profissionalização, logo cabe a ela a responsabilidade de criar recursos educacionais que propiciem e impulsionem o modo como concebemos o aluno com deficiência.

Ressaltamos que os alunos com deficiência e que estão em processo de inclusão no ensino superior precisam ter oportunidades que os levem a reflexões, a análises críticas de suas próprias crenças e sentimentos a respeito das pessoas com deficiência, além do envolvimento com a construção de outra ordem social. Esse ponto é de extrema necessidade para a mudança na mentalidade da sociedade.

Cada aluno deve receber diferentes atendimentos sem que isso constitua demérito ou favoreça o desencadeamento de um processo de marginalização, visto que todas as pessoas são diferentes e podem conviver a partir dessa diferenciação.

O aluno com deficiência que está cursando o ensino superior encontra muitos obstáculos pela falta de flexibilização das propostas de escolarização. Fonseca (2003) afirma que a imposição de homogeneidade do ensino, da mesma forma que a competência, ainda é um ranço deixado por regimes fascistas. Esse autor se refere à falta de flexibilização no acesso ao conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Mrech (2011, p.46),

[...] ao se privilegiar na Educação a existência de um modelo prévio de ensino fundado na normalidade, acabou-se também por criar o seu oposto: a patologização do processo de ensino-aprendizagem. Pois, não se trata apenas do processo de ensino-aprendizagem ser diferente ou deficiente ou insuficiente, quando comparado ao processo de ensino-aprendizagem da chamada criança normal. A diferença e as insuficiências têm sido transformadas em patologias ou doenças do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, privilegiou-se um olhar médico e respeito dos alunos. Em vez de enfatizar um olhar pedagógico.

A “patologização do processo de ensino-aprendizagem” é um fator que contribui com as dificuldades situadas no contexto educacional, no momento em que na formação de professores se privilegia uma concepção de ensino pautada em uma metodologia de ensino universal”, que seria comum a todas as sociedades. Isso acaba privilegiando determinados conteúdos em detrimento de outros e coloca o saber num circuito repetitivo e desvinculado da realidade, o que leva os professores a manterem práticas alienantes.

Atualmente, nos cursos de formação de professores se enfatizam os aspectos teóricos e os currículos são distanciados da prática pedagógica. Esse fato acaba não proporcionando a capacitação dos docentes para trabalharem com a diversidade.

4 A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Maurice Tardif (2002) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. O artigo publicado Revista Teoria & Educação em parceria com Lessard e Lahaye apresenta considerações gerais sobre a situação dos docentes em relação aos saberes, buscando identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores.

O livro “Saberes docentes e formação profissional” situa o saber do professor a partir de seis fios condutores. O primeiro diz respeito ao saber e trabalho - o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O segundo fio condutor é a diversidade do saber, pois entende que o saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer extremamente variados e, normalmente, de natureza diferente. O terceiro fio condutor é a temporalidade do saber, a qual possibilita reconhecer o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O quarto fio condutor, denominado como a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o habitus, que são certas disposições adquiridas na e pela prática real. O quinto fio condutor, saberes humanos a respeito de saberes humanos, expressa a ideia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. O sexto e último fio, saberes e formação profissional, é decorrente dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano (TARDIF, 2002).

Tendo como referência esses fios condutores, Tardif define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano. Observa-se uma valorização da pluralidade e da heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. Também apresentam algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de “epistemologia da prática profissional dos professores”, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Esses saberes são provenientes de diferentes fontes e os professores estabelecem diferentes relações com eles. Tipologicamente, Tardif (2002) os classifica em: saberes da

formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, por fim, os saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Tardif (2002), ao fazer um balanço crítico a respeito dos resultados e dos problemas gerados pelas reformas, apresenta algumas dificuldades como aquelas decorrentes do insuficiente financiamento das reformas, das dificuldades de parceria entre as escolas e as universidades, etc. Argumenta, ainda, que os cursos de formação de professores, na sua maioria, continuam organizados por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais.

Apesar dos problemas enfrentados pelas reformas, o autor menciona que elas caminham numa boa direção e que é possível identificar iniciativas muito positivas ao revelar que a formação de professores tornou-se, nas universidades, assunto-chave nas pautas. Observa-se que as autoridades têm reconhecido sua crescente importância, ao incentivar a promoção qualitativa das políticas, instâncias e programas de formação.

Ainda que pesem as dificuldades de relação entre as universidades e a inclusão do aluno com deficiência, o balanço crítico demonstra que as parcerias entre ambas as instâncias se multiplicaram e se estabilizaram, com muitos casos de sucesso. O mesmo se estende à pesquisa sobre o ensino, os progressos são inegáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as possibilidades e limitações dos movimentos das reformas nos cursos de formação de professores, há esperança de que, no Brasil, os centros formativos façam dessa ocasião um momento de conquistas e avanços nas práticas formativas e na profissionalização docente tendo em vista o desafio que se coloca pela inclusão do aluno com deficiência no ensino superior.

As produções teóricas de Elias nos levam a concluir que ele critica os modelos tradicionais de compreensão da sociedade ainda hoje predominante. Estado, universidade e cidade correspondem à pessoa individual, rodeada de estruturas sociais. A sua concepção destaca o caráter dialético de experiência social: o indivíduo como alguém vivendo dentro de um jogo social que ele próprio forma e pelo qual é formado. As interações não são planejadas. O indivíduo é parte de um processo social maior que os influencia. Existe então uma influência recíproca, um tensionamento entre as interações o nível individual e social.

Para Elias, o processo civilizador retrata sociedades diferenciadas, vê a modernidade como processo de diferenciação crescente, quanto mais se diferencia mais se torna interdependente. Afirma, ainda, que o indivíduo é situado a partir de relações tensionais, interdependentes e imprevisíveis articuladas na esfera social, histórica e psíquica uma vez que são indissociavelmente complementares e tomadas como objeto único das ciências humanas.

Para finalização, destacamos que é salutar a importância do investimento na formação inicial e continuada de professores. Além do que, não deveria ser desconsiderado questionar o papel dos serviços educacionais especializados e como esses serviços estão relacionados ao trabalho pedagógico realizado no ensino superior.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia A. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995. 205p. Série Encontros com a Psicologia.

_____. **Espelho convexo**: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil. Tese [Doutorado]. IP-USP, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Livro 1/MEC/SEESP. Brasília, DF.2007.

_____. Ministério da Educação. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010.

_____. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: set. 2013.

_____.**Decreto nº 6.949/2009**. Aprovado em 25 de agosto de 2009. Brasília: MEC/CEF, 2009.

_____.**Decreto nº5.296/2004**. Aprovado em 02 de dezembro de 2004. Brasília:MEC/CEF,2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 mai. 2013.

CHARTIER, R. Formação social e economia psíquica : a sociedade de corte no processo civilizador. In: ELIAS, N. **A sociedade da corte**. Investigação sobre a sociedade da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DEMÁRIO, L. **Poder e legislação**.In : SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR,7., 2003, Piracicaba.Anais do 7º Simpósio Internacional Processo Civilizador. História, civilização e educação.Piracicaba :Unimep/PPGE,2003.V.1.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. **A l'école**: sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

- _____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. V. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- _____. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. V.2 Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA-Ed, 2007.
- FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução as ideias de Feurstein**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GARRIGOU, A.; LACROIX, B. (orgs). **Norbert Elias: a política e a história**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- INEP. **Censo da educação superior**: 2011 - resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- KUPFER, Maria Cristina. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: COLLI, Fernando Anthero Galvão (Org.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida – USP**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- LANDINI, T. S. A **sociologia processual de Norbert Elias**. Disponível em: [HTTP://WWW.benfazeja.com/2011/04/sociologia-processual-de-norbert-elias.html](http://www.benfazeja.com/2011/04/sociologia-processual-de-norbert-elias.html). Acesso em: 23/01/2014.
- MASSETO, Marcos Tarcisio. **Competência Pedagógica do Professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MAZZONI, A. A. **Deficiência x participação: uma Deficiência x participação desafio para as universidades**. Tese [Doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.
- MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. **A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant; Ministério da Educação, ano 11, n. 30, p. 10-17, 2005.
- MRECH, Leny; PEREIRA, Marcelo. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.
- NÓVOA, Antonio. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NUSSBAUM, Martha C. **El cultivo de la humanidad**: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós, 2012.

_____. **El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüeza y ley.** Madrid: Conocimiento, 2012.

PEREIRA, Marcelo; PAULINO, Bárbara; FRANCO, Raquel. **Acabou a autoridade? professor, subjetividade e sintoma.** Belo Horizonte, Mg.: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

RODRIGUES, David. **A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva.** Revista do centro de educação, n.23.1999. p. 70-89.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 25. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SKLIAR, Carlos. (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças: desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos.** Rio de Janeiro: Ines, 1998.

_____. **Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002