



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA ALICE BRANDÃO RODRIGUES

**A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ATENÇÃO PSICOSSOCIAL AOS
DISCENTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

FEIRA DE SANTANA

2019

ANA ALICE BRANDÃO RODRIGUES

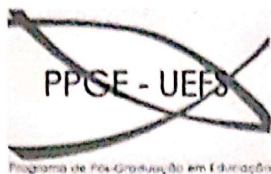
**A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ATENÇÃO PSICOSSOCIAL AOS
DISCENTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Linha de Pesquisa ‘Políticas Educacionais, História e Sociedade’, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos César Barros

FEIRA DE SANTANA

2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77 496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA ALICE BRANDÃO RODRIGUES

**“A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ATENÇÃO PSICOSSOCIAL AOS
DISCENTES COM NECESIDADES EDUCACIONAIS DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 26 de março de 2019

Prof. Dr. Carlos César Barros – Orientador - UEFS

Prof. Dr. Luciene Maria da Silva – Primeira Examinadora - UNEB

Prof. Dr. Maria Helena da Rocha Besnosik – Segunda Examinadora – UEFS

RESULTADO:Aprovada.....

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte
Feira de Santana – BA – Brasil
Home Page: <http://www2.uefs.br/ppge/> E-mail: ppge.uefs@gmail.com
Telefone: (75) 3161-8871

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

R611i Rodrigues, Ana Alice Brandão
A inclusão no ensino superior: atenção psicossocial aos discentes com necessidades educacionais da Universidade Estadual de Feira de Santana / Ana Alice Brandão Rodrigues. – 2019.
117 f.: il.

Orientador: Carlos César Barros
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação inclusiva – Ensino superior. 2. Necessidades educacionais. 3. Universidade Estadual de Feira de Santana. I. Barros, Carlos César, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 376:378

Dedico essa dissertação à memória de minha tia e madrinha, Yolanda Marques Brandão, responsável por financiar meus estudos desde a mais tenra infância, por me incentivar a buscar sempre o melhor para o meu aprendizado intelectual, moral e espiritual.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos espíritos de luz que estiveram presentes, dando-me as inspirações necessárias para conduzir este trabalho. Obrigada, amado Mestre Jesus!

Agradeço também a todas as pessoas que tornaram possível esse momento acontecer.

Ao Professor Dr. Carlos César Barros, não tenho palavras que possam descrever essa caminhada, desde a disciplina optativa que me motivou a conhecer mais e mais os teóricos da teoria crítica, passando pela orientação do Mestrado até o grupo de estudo. Esse processo descortinou o meu olhar para uma nova vertente que faz a ligação das expressões psicológicas, morais e sociais, bem como me apresentou um exemplo de professor que merece ser seguido, não apenas por todo o cabedal teórico, mas também pelo ser humano acessível e sensível aos problemas sociais, o que me motivou à busca pela realização desta dissertação, por acreditar na inclusão no Ensino Superior. O meu muitíssimo obrigada, por tudo!

À professora Dr^a Luciene Maria da Silva, que durante a qualificação trouxe valorosas contribuições para o trabalho dissertativo, como também paz para o meu coração. Obrigada pelo cuidado que demonstrou com o nosso trabalho e por, também, ser um exemplo de profissional a ser seguido, que prima pela ética e respeita o trabalho do outro.

À professora Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik, pelas orientações e pelo respeito com que acolheu nosso trabalho. Mas, sobretudo, pelas aulas deliciosas, saboreadas pelos contos, poemas e histórias contadas nos inícios das aulas, o que aflorou em mim uma veia poética, escrevendo até um manifesto autoral. Obrigada pelos momentos de formação na disciplina Teoria da Educação, que me aproximaram de teóricos como Paulo Freire, Saviani e Bourdieu.

A todos os professores do Mestrado em Educação, pela dedicação e compromisso com a educação pública e de qualidade. Agradeço a todos através do nome da professora Dr^a Antonia Almeida Silva que foi a pessoa que tomou conta da sala em que fiz prova. Também não poderia deixar de mencioná-la como a professora da disciplina Políticas Sociais e Educação, que me inspirou pelo seu olhar crítico e reflexivo sobre as políticas de educação e a efetividade do direito. Exalto, ainda, sua experiência como gestora da Coordenação do Mestrado, o que me permitiu aprender um pouco dos embates acadêmicos e administrativos em busca da luta pela manutenção da qualidade desse Mestrado na carreira acadêmica da UEFS.

Aos funcionários do PPGE, Hélio e Regina, pela atenção e simpatia com que sempre nos atenderam.

Aos queridos amigos e companheiros de jornada da Turma da Resistência, muito obrigada pelos aprendizados, pelo apoio, por dividir as incertezas, as dificuldades. Não poderia deixar de agradecer, também, pelos lanches maravilhosos e apetitosos que tornaram nossas manhãs mais doces e saborosas. Mas, sobretudo agradeço a Cris, Elza, Izabel, Magali, Neide e Reginalva por serem as melhores parceiras nessa caminhada. Também, não posso deixar de agradecer pelas parceiras internacionais, Maria e Liliana, que se integraram tão bem à turma e à nossa língua e que nos enriqueceram com suas culturas e aprendizados sobre a Venezuela e Peru, respectivamente.

Aos membros do GPT pela parceria, pela confiança no trabalho desenvolvido em conjunto, pelo aprendizado na convivência com o Grupo e pelos enfrentamentos que surtiram grande êxito. Agradeço imensamente pela caminhada e homenagem as Coordenadoras, Professoras Marilda Carneiro e Ivis Braga, representando os membros desse Grupo.

À Universidade Estadual de Feira de Santana por me liberar para o Mestrado, o que possibilitou a minha dedicação integral ao curso.

A PROPAAE, principalmente a Pró-Reitora, Professora Dr^a Ana Maria Carvalho e a Coordenadora Geral da PROPAAE, Cintia Souza, que deram a liberação para que eu pudesse me dedicar exclusivamente ao Mestrado, e também por acreditarem e apoiarem o trabalho desenvolvido pela Equipe do NAPP. Grata, ainda, a toda equipe PROPAAE pelo apoio e compreensão.

Aos colegas do NAPP e do SESU pela solidariedade, garantindo meu afastamento durante o tempo do Mestrado. De forma especial, agradeço aos amigos Adriana, Bianca, Carina, Cleciana, Eliana, Fernanda, Fábio, Kátia, Soraia e Vivian pelo incentivo, apoio e por compreenderem a necessidade do meu afastamento.

Agradeço à tia Lúcia pela motivação e leitura dos meus textos. À amiga Andréa Silene, pelo apoio e pelas contribuições. Aos amigos agradeço por compreenderem as ausências e a importância desse momento para minha caminhada profissional.

Agradeço a minha família, especialmente a minha mãe, Anete, como exemplo de mulher de fibra e coragem; minha companheira de todas as horas, que vibrou comigo em cada etapa vencida. Aos meus irmãos, Ricardo e Adriana, grandes incentivadores, já que desde criança me apelidaram de “ovelha negra da família”, só porque eu gostava de estudar. As sobrinhas amadas, Laís e Vitória, pelo apoio e respeito aos meus momentos de ausências, por acreditarem em meus esforços. Que eu seja o incentivo e exemplo para elas em suas carreiras acadêmicas.

RESUMO

Os objetivos desta pesquisa consistiram em identificar, descrever e analisar as representações das necessidades educacionais expressas nas demandas dos discentes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) a partir dos relatos registrados pela equipe do Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPP), relacionando-as aos objetivos da Política Institucional de Educação Inclusiva da instituição. Com isso, analisamos a inclusão dos discentes com necessidades educacionais a partir da implantação desta política na UEFS, no período de 2011 a 2016. Trata-se de um estudo documental, de abordagem qualitativa, que analisou os prontuários dos discentes atendidos em atenção psicossocial pela equipe do NAPP, com base no modelo social da inclusão. Os dados foram analisados no sentido de compreender as representações das demandas psicossociais dos discentes com necessidades educacionais sob a análise da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2009). A pesquisa revela que a inclusão desses discentes no Ensino Superior é permeada pela luta por reconhecimento a cada vez que estes se sentem desrespeitados. Identificou-se também que a implantação da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS não assegura efetivamente os direitos dos discentes com necessidades educacionais, embora, por outro lado, se pode afirmar que os laços de amizade entre os discentes possibilitaram o reconhecimento afetivo. Além disso, constatou-se que a existência de relações de solidariedade entre os discentes e alguns professores, com respeito e valorização das diferenças. A partir dos resultados é possível sugerir que, por meio da atenção psicossocial, se forme uma rede de fortalecimento de vínculos para que esses discentes, com base nos padrões de reconhecimento, lutem pela inclusão no Ensino Superior, visando à construção de valores para uma cultura inclusiva. Essa perspectiva demanda uma mudança de atitudes, assim como o reconhecimento e a valorização das diferenças e da diversidade em busca da ampliação do movimento pela inclusão no Ensino Superior.

Palavras-chave: Inclusão no Ensino Superior. Necessidades Educacionais. Atenção Psicossocial. Luta por Reconhecimento.

ABSTRACT

The aims of this research consisted in identifying, describing and analyzing the representations of educational needs expressed in the demands of students of the State University of Feira de Santana (UEFS) from reports recorded by the team of Psychosocial and Educational Support Core (NAPP), relating to the objectives of the Institutional Policy of Inclusive Education of UEFS. With this, we analyze the inclusion of students with educational needs from the implementation of this policy in UEFS, from 2011 to 2016. It is a documentary study, with a qualitative approach that analyzed the records of the students attended in psychosocial attention by the NAPP team, based on the social inclusion model. The data were analyzed in order to understand the representations of the psychosocial demands of students with educational needs under Axel Honneth's Theory of Recognition (2009). The research reveals that the inclusion of these students in Higher Education is permeated by the struggle for recognition each time they feel disrespected. It was also identified that the implementation of UEFS' Institutional Policy for Inclusive Education does not effectively guarantee the rights of students with educational needs, although, on the other hand, it can be affirmed that the bonds of friendship between the students enabled the affective recognition. In addition, it was found the existence of solidarity relations between the students and some teachers, with respect and appreciation of the differences. Based on the results, it is possible to suggest that, through psychosocial attention, a network of strengthening of bonds be formed so that these students, based on the recognition patterns, fight for inclusion in Higher Education, aiming at the construction of values for an inclusive culture. This perspective demands a change of attitudes, as well as the recognition and appreciation of differences and diversity in search of the expansion of the movement for inclusion in Higher Education.

Key Words: Inclusion in Higher Education. Educational Needs. Psychosocial Attention. Fight for Recognition.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição do quadro de servidores administrativos do NAPP	75
Tabela 2 - Relação de discentes com necessidades educacionais por cursos	82
Tabela 3 - Relação dos discentes com necessidades educacionais por Faixa Etária	84
Tabela 4 - Relação dos discentes por Cidade de origem	85
Tabela 5 - Frequência do atendimento aos discentes com necessidades educacionais	86
Tabela 6 - Como chegam os casos dos discentes com necessidades educacionais ao NAPP	86
Tabela 7 - Ações da Equipe do NAPP	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações do NAPP em articulação com a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS.....	97
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPLAN	Assessoria de Planejamento
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAU	Centro Universitário
CEB-CRECHE	Centro de Educação Básica- Creche
CELAAEE	Centro de Referência Latino Americano para Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CODAE	Coordenação de Assuntos Estudantis
CPAFIR	Coordenação de Políticas Afirmativas
CONSU	Conselho Universitário
DEDU	Departamento de Educação
DSAU	Departamento de Saúde
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
FSA	Feira de Santana
FUFS	Fundação Universidade de Feira de Santana
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEPEE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
NAC	Núcleo de Alimentação no Campus
NAPP	Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico
NAPS	Núcleo de Atenção Psicossocial
NAU	Núcleo de Acessibilidade da UEFS
NEE	Necessidades Educacionais Especiais

NEFEA	Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFACE	Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPAAE	Pró- Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
PROSEL	Processo Seletivo
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEPROMI	Secretaria da Promoção de Igualdade
SESU	Serviço de Saúde Universitário
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEBAS	Universidades Estaduais da Bahia
UNDEC	Unidade de Organização e Desenvolvimento Comunitário
UNINFRA	Unidade de Infraestrutura e Serviços

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	INCLUSÃO E NECESSIDADES EDUCACIONAIS	20
2.1	Inclusão e educação para direitos humanos	23
2.2	Inclusão no ensino superior	28
2.3	A inclusão e o serviço social no ensino superior	32
2.4	A política institucional de educação inclusiva da UEFS	35
2.5	A inclusão e as demandas psicossociais	39
3	ATENÇÃO PSICOSSOCIAL NA EDUCAÇÃO COMO LUTA POR RECONHECIMENTO	45
3.1	Do percurso da saúde mental (modelo médico) aos novos saberes	45
3.1.1	A saúde mental e as novas práticas sociais no Brasil	48
3.1.2	Atenção psicossocial	52
3.1.3	Atenção psicossocial na Educação Superior	55
3.2	Educação como luta por reconhecimento segundo a teoria de Honneth	58
3.2.1	Reconhecimento jurídico	62
3.2.2	Reconhecimento por estima ou solidariedade	63
3.2.3	Reconhecimento afetivo	66
4	METODOLOGIA	69
4.1	Campo de estudo	70
4.2	Objeto do estudo	75
4.3	Procedimentos de coleta de dados	76
4.4	Análise dos dados	78
4.5	Aspectos éticos da pesquisa	79
5	DESCRIÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	82
5.1	Descrição dos dados	82
5.1.1	Perfil dos discentes com necessidades educacionais	82
5.1.2	Acompanhamento da equipe do NAPP aos discentes com necessidades educacionais	85
5.1.3	Descrição dos casos dos discentes com necessidades educacionais que chegam ao NAPP	86
5.1.4	Ações desenvolvidas pela equipe do NAPP em atenção psicossocial aos discentes com necessidades educacionais	90
5.1.5	Ações do NAPP em articulação com a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS	97
5.2	Análise dos resultados	102

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das minhas inquietações profissionais surgidas a partir dos atendimentos realizados aos discentes com necessidades educacionais da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) na área de atenção psicossocial. Dessa forma, venho me debruçando sobre a inclusão no Ensino Superior como um caminho para a garantia de direitos, de mudanças de atitudes e respeito às diferenças.

Iniciei minhas atividades na UEFS no ano de 1996 atuando no Serviço Social e logo depois fui nomeada Coordenadora do Serviço de Saúde Universitário (SESU); no ano seguinte realizei concurso público, sendo aprovada para o cargo de assistente social. Com os atendimentos realizados pela equipe interdisciplinar do SESU, percebemos a necessidade de criar uma Linha de Intervenção em Saúde Mental à Comunidade Universitária, tendo em vista os casos de sofrimento psíquico dos discentes que, muitas vezes, têm como consequência o trancamento de curso.

Minhas intervenções, através do acolhimento, da escuta qualificada, dos acompanhamentos aos discentes em sofrimento psíquico despertaram meu interesse pelo estudo do tema da inclusão no ensino superior, o que me levou a buscar conhecimento nos cursos de pós-graduação. Assim, concluí dois cursos: um na área de saúde e outro na área de educação especial inclusiva, apresentando o trabalho de conclusão de curso com o título “A Inclusão dos discentes com transtorno mental na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)”.

Diante desse meu interesse pelo tema da inclusão, fui convidada a participar de uma comissão para avaliar a solicitação de retorno de um discente da UEFS com deficiência física. Depois, engajada com professoras do Departamento de Saúde e de Educação, fomos nomeadas, em Portaria, para montar uma Comissão com vistas a construir o documento base da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS. Com isso, dei continuidade à minha bandeira de luta pela inclusão dos discentes com necessidades educacionais.

Como afirmado anteriormente, meu interesse pelo estudo da inclusão no Ensino Superior vem desse meu percurso profissional. Hoje atuo como assistente social na área de atenção psicossocial aos discentes com necessidades educacionais no Ensino Superior do Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPP), vinculado à Pró-Reitoria de Políticas

Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE)¹, e ao Serviço de Saúde (SESU) da UEFS. Essa atenção psicossocial está voltada ao cuidado integral do indivíduo contextualizado nas relações sociais, políticas e culturais em busca da autonomia do sujeito.

Associada à minha atuação técnica, desenvolvi as atividades como membro da Comissão que realizou estudos e diagnósticos que subsidiaram a elaboração do Documento Base da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS, bem como fui um dos membros do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) para a implementação de ações estratégicas dessa Política.

Assim, venho acompanhando as dificuldades dos discentes no Ensino Superior para dar continuidade aos seus estudos e se adequarem à dinâmica das atividades acadêmicas; dificuldades estas que estão além das deficiências, abrangendo também as questões das necessidades educacionais no que se refere aos problemas relativos ao aprendizado e às relações estabelecidas com os membros da comunidade universitária. Com isso, tenho percebido que a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS se configura como um imperativo para que esses discentes sejam acolhidos e tenham os seus direitos efetivados na comunidade universitária.

O trabalho realizado pelos membros do GPT era discutir a inclusão dos discentes com necessidades educacionais na comunidade universitária, com ações voltadas à educação para todos, sem discriminação, a fim de acolhê-los e auxiliá-los no desenvolvimento de seus potenciais. Outrossim, a equipe do NAPP realiza a atenção psicossocial aos discentes com necessidades educacionais e o atendimento aos docentes, coordenadores de colegiados e aos familiares desses discentes, bem como desenvolve ações em conjunto com outros membros do GPT em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a PROPAAE nos diferentes espaços acadêmicos, em busca da inclusão dos referidos discentes na UEFS através da sensibilização da comunidade universitária para um olhar diferenciado.

¹ A Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) foi criada pela Resolução CONSAD nº 065/2013 e instalada em 24 de outubro de 2014 e tem como missão: propor, planejar e acompanhar as Políticas de Ações Afirmativas no âmbito da UEFS, visando atender a comunidade universitária; e planejar, implementar, coordenar, e consolidar Programas de Assistência Estudantil que visem ampliar condições para a permanência de discentes de graduação prioritariamente em situação de vulnerabilidade social e/ou integrante de comunidades tradicionais historicamente excluídos do ensino superior com vistas a contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (UEFS, 2018). Anteriormente a extinta Unidade de Organização e Desenvolvimento Comunitário (UNDEC) realizava ações pontuais para toda a comunidade universitária da UEFS formada por: discentes, docentes, técnicos e analistas universitários.

Nessa minha caminhada e em busca de ampliar o meu conhecimento acadêmico, o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) me possibilitou abrir fronteiras e alargar minha percepção para construir uma nova prática que tem como pressuposto a atuação profissional como agente de transformação social, isto é, uma educadora social na construção de uma educação voltada para os direitos humanos, que visa mudar a atitude de preconceito para o respeito às diferenças em busca de uma educação como luta por reconhecimento (HONNETH, 2009).

Sendo assim, acredito num modelo de sociedade onde todos reconheçam o outro como um ser humano dotado de direitos que precisa conviver na diversidade. Destarte, não podemos simplesmente mudar o outro, mas acolhê-lo em suas diferenças, transformando-nos todos, o outro e nós mesmos, tendo em vista que o processo de inclusão social estimula a autorreflexão e a consciência crítica dos indivíduos na construção de um processo societário pensado coletivamente.

A partir do enfoque do reconhecimento, torna-se relevante para este estudo compreender que as necessidades educacionais dizem respeito a situações vivenciadas por toda a comunidade universitária da UEFS e não apenas pelos discentes; logo, é necessário discutir a inclusão no âmbito educacional e biopsicossocial e não apenas reduzi-la ao aspecto da saúde, já que somos seres integrais numa convivência histórica, social e cultural.

O que tenho observado é que existem instrumentos legais que garantem o acesso aos discentes com necessidades educacionais, mas a sua permanência depende de outros fatores, pois, muitas vezes, a mesma está ameaçada porque a comunidade universitária delega essa função para os profissionais do NAPP que atuam diretamente com esses discentes. Não podemos esquecer que a materialização do direito à permanência se faz no embate entre as classes antagônicas, ou seja, no embate político para que esse direito seja reconhecido por todos. Então, as mudanças só ocorrerão quando essa desigualdade, ou seja, a permanência dos discentes com necessidades educacionais, passar a ser discutida por toda a comunidade universitária da UEFS.

Por conseguinte, as inquietações profissionais me levaram a formular a questão-chave deste estudo: quais são e como são apresentadas as demandas psicossociais dos discentes com necessidades educacionais sob a perspectiva da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS?

Desta forma, os objetivos desse trabalho consistiram em identificar, descrever e analisar as representações das necessidades educacionais expressas nas demandas dos discentes ao NAPP. Em seguida, conhecer as demandas dos discentes com necessidades educacionais a partir dos relatos da equipe do NAPP registrados em prontuários; relacionar as demandas dos discentes com necessidades educacionais aos objetivos da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS e interpretar as demandas dos discentes com necessidades educacionais a partir da *Teoria do Reconhecimento* de Axel Honneth.

Sendo assim, o primeiro capítulo se debruça sobre a discussão de teóricos que apresentam uma visão da inclusão baseada na mudança do paradigma centrado na visão da doença/deficiência para o modelo social. Esse novo paradigma defende uma proposta educacional voltada para a pessoa em suas relações sociais com os espaços educativos, do trabalho e da comunidade e, também, advogam uma educação para todos com base nos direitos humanos, respeitando os documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Além disso, analisei a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS para possíveis relações entre os princípios da inclusão e da atenção psicossocial.

O segundo capítulo aborda a atenção psicossocial como uma evolução da atenção em saúde mental. Tem como objetivo compreender a atenção psicossocial na garantia da inclusão dos discentes com necessidades educacionais no Ensino Superior como uma ação da equipe do NAPP, no sentido de estreitar os laços entre a comunidade acadêmica, a família e a comunidade em geral, proporcionando o acolhimento no território. Dessa forma, dialogo com a Teoria do Reconhecimento de Honneth (2009), buscando sustentação teórica para a hipótese da educação no Ensino Superior como uma luta por Reconhecimento, através da inclusão pelos padrões de reconhecimento: o amor, o direito e a solidariedade, bem como no pressuposto de que o desrespeito poderá se constituir numa mola propulsora das lutas sociais, enquanto garantia de direitos.

Honneth (2009), através da Teoria do Reconhecimento faz uma leitura normativa da sociedade, ou seja, tenta dar um direcionamento ao mostrar que as lutas sociais são marcadas pelo desrespeito. Essas lutas são motivadas pelo reconhecimento do eu, que se dá no reconhecimento do outro, tornando possível uma sociedade que amplia os direitos e a solidariedade entre os indivíduos e grupos, em busca de uma comunidade ética que construa valores em comuns.

O terceiro capítulo apresenta os métodos utilizados para compreender o objeto de pesquisa: os prontuários dos discentes com necessidades educacionais em atenção psicossocial, realizados pela Equipe do NAPP/Serviço Social. Trata-se de uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa e de caráter exploratório.

O quarto capítulo corresponde à análise e à discussão dos dados coletados sob a luz do referencial teórico e da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, configurando a inclusão no Ensino Superior como luta por Reconhecimento.

As considerações finais apresentam as reflexões trazidas pela construção dialógica com o referencial teórico para alicerçar este estudo.

2 INCLUSÃO E NECESSIDADES EDUCACIONAIS

A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.

Peter Mittler

O movimento pela educação inclusiva demanda uma ação política, social e cultural que necessita estar relacionada aos movimentos sociais que imprimem uma força propulsora capaz de provocar mudanças. Por isso, o movimento pela inclusão no Ensino Superior precisa reunir um maior número de pessoas a fim de efetivar os direitos dos discentes ao acesso, à permanência e ao sucesso, bem como para lutar contra o desrespeito e acolher as diferenças como estratégia de superação de discriminações e sofrimentos.

Portanto, é preciso revisitar os documentos² mais importantes que demarcaram esse movimento e que estão direcionados à inclusão em nível mundial, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), sendo que esta última assinala a importância de combater atitudes discriminatórias e aponta que:

O **desafio** que confronta a **escola inclusiva** é no que diz respeito ao **desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança** e capaz de bem-sucedidamente **educar todas as crianças**, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de **modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras** e de **desenvolver** uma **sociedade inclusiva**. (UNESCO, 1994, s/p, grifo nosso).

As concepções de educação inclusiva, educação para todos e valorização da diversidade humana fundamentam a política de educação especial que é definida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino para beneficiar a todos os discentes. Sendo assim, vale reafirmar:

A educação especial, portanto, insere-se nos diferentes níveis da educação escolar: Educação Básica – abrangendo educação infantil, educação fundamental e ensino médio – e Educação Superior, bem como na interação com as demais modalidades

² É importante salientar que os documentos estão voltados para a educação básica, mas onde se lê “crianças” são extensivos aos discentes do ensino superior.

da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena (BRASIL, 2001a, p. 28).

Seguindo a concepção da Educação Especial, a Declaração de Salamanca (1994) nos orienta a partir do princípio, de que:

escolas deveriam acomodar todas as **crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.** (UNESCO, 1994, s/p, grifo nosso).

Com base no exposto, a escola passa a atender todas as crianças, acolhendo as diferenças e a diversidade e, para isso precisa se reinventar e estar atenta às transformações que vêm ocorrendo nos contextos educacionais. Sendo assim:

em vez de focalizar a deficiência da pessoa, **ênfatiza o ensino e a escola**, bem como as **formas e condições de aprendizagem**; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva se ajustar a padrões de “normalidade” para aprender, **aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.** (BRASIL, 2001a, p. 33, grifo nosso).

Portanto, a educação possibilita descortinar novos olhares, fazer o exercício crítico da realidade e proporcionar o progresso social através da garantia da educação como um direito social em prol de uma sociedade justa, humanizada e solidária, conforme o que assinala a Declaração de Jomtien:

a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Entendendo que a **educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro**, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, **favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional**; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social. (UNESCO, 1990, s/p, grifo nosso).

Por conseguinte, quando falamos de uma sociedade inclusiva, estamos reafirmando o modelo social, assim definido:

O modelo social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente das ações políticas e de intervenção do Estado. (DINIZ, 2007, p. 19).

Com base nessa definição do modelo social trazida por Diniz (2007), não podemos falar de segregação, mas de barreiras sociais impostas pela sociedade que devem estar

voltadas para o respeito à diversidade. Isso sugere a implementação de políticas que efetivem os direitos sociais, acolhendo a diversidade, como, por exemplo, a inclusão educacional que proporcione o convívio em comunidade e a autonomia das pessoas.

Vale ressaltar que estamos ampliando a questão da deficiência para as questões de necessidades educacionais, ou seja, das dificuldades de aprendizagem e de relações interpessoais que estejam interferindo no processo educativo e, por isso, defendemos a educação e a sociedade inclusivas como direito de todos que estão nas escolas, nas Instituições de Nível Superior (IES) e no mundo do trabalho. Face ao exposto, reafirmamos o que assegura Barros (2009, p. 35): “em sintonia com o modelo social da deficiência, a educação inclusiva se propõe como teoria e prática da mudança social”, ou seja, as práticas educativas e as relações sociais precisam ser alteradas para atender todas as necessidades das pessoas que convivem em nosso entorno.

Destarte, ao falarmos de inclusão e da convivência social concordamos com o que assinala Sasaki (1999, p. 160):

uma **sociedade inclusiva** vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela **fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais** e de **valorização da diversidade humana** e **ênfatisa a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição** que **todas as pessoas** podem dar para construir **vidas comunitárias** mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (grifo nosso).

Diante do que foi apresentado pelos autores Sasaki (1999) e Diniz (2007), o modelo social da inclusão coaduna com o termo “necessidades educacionais” por visar a transformação das formas de relações estabelecidas na sociedade. Tais transformações devem ocorrer não apenas nos espaços acadêmicos, mas também no ambiente de trabalho, na comunidade e na sociedade, que devem se basear na aceitação das diferenças, valorização da diversidade e na mudança de valores e atitudes. Por isso, os discentes e as pessoas com necessidades educacionais precisam encontrar ambientes solidários para o aprendizado, trabalho, lazer e a convivência em todos os espaços sócio-ocupacionais.

Com os pressupostos inclusivos, estamos sob a égide do modelo social que inclui, aceita as diferenças e a diversidade e acolhe a todos, como no caso dos discentes com necessidades educacionais. Caracterizamos as **necessidades educacionais**, neste trabalho, como qualquer dificuldade de aprendizado, de relacionamento com o outro, seja por questões de deficiência, gênero, raça/etnia, religião, pensamentos ou ideias, por questões sociais e de saúde (no caso específico dos sofrimentos psíquicos dos discentes da UEFS), enfim, qualquer

forma de expressão da pessoa em contato com o seu meio social e das relações estabelecidas que seja diferente ou considerada fora dos padrões ditos hegemônicos.

Concordamos com as ideias de Piccolo e Mendes (2013, p. 473) quando afirmam que “O novo universo gestado pelo modelo social opõe ao discurso colonizador expresso pelo saber normativo, médico, clínico e reabilitador uma práxis crítica, sociológica, política, inclusiva e contextualizada, gestando, quando interiorizada conscientemente, uma nova forma de pensar”. Logo, essa nova forma de pensar possibilita a inclusão no Ensino Superior como Educação para Direitos Humanos.

2.1 Inclusão e educação para direitos humanos

As sociedades modernas precisam estar preparadas para acolher a diversidade e as diferenças, pois, quem foi que disse que as pessoas precisam ser iguais às outras, ou seja, seguir um mesmo padrão social? Cada ser humano carrega dentro de si um ser individualizado, capaz de conviver com todos numa sociedade diversificada, desde que sejam respeitados os direitos de cada um, numa convivência pacífica e solidária (BARROS, 2009).

Na história das sociedades, a convivência humana mostrou-se dependente de regras estabelecidas socialmente que, através das normas jurídicas, se constituíram como manuais de condutas morais. Então, as pessoas “ditas diferentes”, isto é, as que não seguiam as regras sociais ou que tivessem alguma deficiência, eram segregadas e categorizadas como incapazes de realizar quaisquer atividades, sejam sociais, políticas e/ou laborais. Com isso, Velho (2003) chama a atenção para a necessidade de entender o comportamento humano de forma integrada, pois não é possível separar a evolução biológica da evolução cultural. Nessa perspectiva, o autor assinala que:

É possível perceber como os estudos sobre comportamento desviante oscilam entre um psicologismo e um sociologismo. [...] Basicamente, insisto, a dicotomia Indivíduo x Sociedade e/ou Cultura é que determina esses caminhos. Não se trata de negar a especificidade de fenômenos psicológicos, sociais, biológicos ou culturais, mas sim reafirmar a importância de não perder de vista o seu caráter de inter-relacionamento complexo e permanente. (VELHO, 2003, p. 19).

Logo, as pessoas, ao serem segregadas, retiradas da convivência social e excluídas, perdem sua dignidade e sua capacidade de exercer o direito de ser um cidadão livre e participe de todas as atividades que lhe cabem enquanto sujeitos de direitos. Esse tipo de segregação

rotula as pessoas e faz com que a sociedade não aceite as diferenças e a diversidade, criando resistência à inclusão.

Por conseguinte, o movimento pela inclusão social:

tem por objetivo a construção de uma **sociedade** realmente **para todas as pessoas**, sob a inspiração de **novos princípios**, dentre os quais se destacam: **celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida**. (SASSAKI, 1999, p. 16, grifo nosso).

Mendes (2006), analisando a inclusão no contexto mundial, vai defender um cenário social que passa a incluir todas as pessoas excluídas pela sociedade, em reconhecimento às diferenças. Dessa forma, assegura que:

o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado **inclusão social**, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as **pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos**, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a **diversidade seria respeitada** e haveria aceitação e **reconhecimento político das diferenças**. (MENDES, 2006, p, 395, grifo nosso).

Trazendo a inclusão para o campo da educação, Mittler (2003, p. 25) afirma que a inclusão é uma mudança do paradigma do defeito para o modelo social ao assinalar que “Esse conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento”.

Logo, esse modelo pressupõe que a educação inclusiva garanta a todas as pessoas as mesmas oportunidades e, também, que as formas de ensino sejam estabelecidas nos modos de aprendizagem de cada indivíduo e de suas **relações sociais**, valorizando a diversidade e o direito à diferença. Segundo Mittler (2003, p. 27): “a essência da inclusão é que deve haver uma investigação sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é relevante e acessível a qualquer aluno na escola”.

Antes do movimento pela inclusão nas escolas falava-se em integração, quando foi estabelecido que as escolas regulares recebessem os alunos das escolas especiais, o que gerou um receio por parte de alguns pais que temiam a forma como ocorreria a aprendizagem, em virtude da convivência escolar. Nesse contexto, Mittler (2003, p. 34) vai assinalar que, na integração, ao contrário da proposta inclusiva, “o aluno deve adaptar-se à escola, e não há

necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos.”.

O processo de integração ocorre nas escolas, mas segundo Mantoan (2003, p. 15): “Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”. Ainda conclui Mantoan (2003, p. 16): “Em suma a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências”. Nesse processo os alunos são colocados no espaço escolar sem promover uma mudança no sistema educacional, ou seja, os alunos são considerados como problemas e deveriam se adequar às escolas.

Mantoan (2003, p. 16) destaca como a inclusão contraria a integração:

o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modelo de **organização do sistema educacional** que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (grifo nosso).

Contrapondo-se ao termo “integração”, Mittler (2003, p. 34) vai afirmar que: “A inclusão implica uma reforma radical **nas escolas** em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”. Com isso a inclusão está baseada em um **sistema de valores** que acolhe as diferenças e celebra a diversidade de todas as pessoas.

Os autores acima mencionados vão defender a inclusão como uma proposta de organização do sistema escolar que acolhe os alunos e as suas necessidades educacionais. Isso posto, assegurem que a reforma escolar deverá se basear em sistemas de valores, garantir a inclusão e o direito de todos à educação. Por isso, faz-se mister eliminar as barreiras atitudinais, conviver com as diferenças e tornar a educação acessível a todas as pessoas sem discriminação.

Ao atribuímos valor às pessoas, destacando suas habilidades e competências pessoais, tornamos a escola e a sociedade locais que valorizam a diversidade, visando uma convivência respeitosa. Com base nessas ideias é que afirma Mittler (2003, p. 36): “A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade”. Por isso, reafirmamos que a educação inclusiva acolhe a todas as pessoas, visando uma comunidade solidária que respeite as diferenças e a diversidade.

Diante do que foi apresentado, vale ressaltar que concordamos com Mantoan (2003) no que diz respeito à educação inclusiva, quando ela assinala que:

Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. **É a escola que tem de mudar, e não os alunos**, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. (MANTOAN, 2003, p. 8, grifo nosso).

Conforme o exposto, a educação inclusiva, que prima pela solidariedade e pela convivência das diferenças, tem como princípios: “a identidade pessoal e social e a construção da igualdade na diversidade; a escola inclusiva é espaço de construção de cidadania; o exercício da cidadania e a promoção da paz e a atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais³” (BRASIL, 2004, pp. 8-10).

A Educação Inclusiva no Ensino Superior não se limita às necessidades das pessoas com deficiências, ou seja, não está focada no que falta e sim em assegurar as possibilidades e habilidades dos discentes, visando reconhecer os direitos de todas as pessoas, promover uma cultura de paz, diálogo, respeito, convivência com as diferenças, isto é, educar a todos na garantia da igualdade, de valores éticos e solidários, em conformidade com a Educação para os Direitos Humanos.

Vale destacar o que afirma Mittler (2003, p. 37): “O processo de trabalhar com a educação inclusiva ainda pode ser visto como uma expressão de luta para atingir os direitos universais”. Logo, a inclusão dos discentes com necessidades educacionais está pautada na educação para os direitos humanos e o Manual de Educação para os Direitos Humanos afirma que: “educação para os direitos humanos é mais do que mero conhecimento de um conjunto de regras e de princípios. Também se refere à atitude, ao comportamento e à mudança de atitude e de comportamento” (ONU, 2012, p. 14). Nessa perspectiva, ainda podemos reafirmar o que assinala a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)⁴:

³ É importante considerar o que afirma Dias (2018) sobre o termo especial: “a crítica ao termo *especial* utilizado para nomear pessoas com deficiência é, nesse sentido: o *especial* reduz e anula as infinitas possibilidades de ser, das pessoas com deficiência”. (DIAS, 2018, p.64). Logo, especial está atrelado à deficiência, que delimita as pessoas, portanto concordamos com a autora e por isso, vamos nos referir ao termo necessidades educacionais, (*ibidem*, p. 19).

⁴ “O enfoque na quebra de barreiras e não na deficiência fez da PNEEPEI um documento inovador, revolucionário, do ponto de vista da inclusão escolar. [...] Hoje, compreende-se a questão da deficiência com base no Modelo de Direitos Humanos, que institui como primordial o direito de a pessoa com deficiência gozar

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1, grifo nosso).

Para tanto, é válido salientar o que vem a ser educar para direitos humanos, pois, tomamos como referência o que apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma **formação ética, crítica e política**. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por **valores humanizadores**, como a **dignidade da pessoa**, a **liberdade**, a **igualdade**, a **justiça**, a **paz**, a **reciprocidade entre povos e culturas**, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional. A formação crítica diz respeito ao **exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos**, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. A formação política deve estar pautada **numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos**. Sob esta perspectiva promover-se-á o **empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil**. Vale lembrar que estes aspectos tornam-se possíveis por meio do **diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes**, bem como destes em suas relações com o Estado. (BRASIL, 2012a, p. 9, grifo nosso).

Diante do que foi apresentado, chamamos a atenção de todas as pessoas que trabalham com a educação inclusiva para realizar uma mudança de paradigma e repensar uma sociedade acolhedora e justa, que visualiza o outro como um ser de igual valor para toda a sociedade, pautada por valores humanizadores, pelo exercício crítico sobre as condições sociocultural, política e econômica, em busca da emancipação dos indivíduos e grupos, através do empoderamento dos sujeitos. Por isso, tomamos como referência Mittler (2003, p. 236), afirmando que:

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento futuro. **A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornar-se membros totais da comunidade escolar e local**, sendo, desse modo, **valorizados**. (grifo nosso).

de seus direitos, em igualdade com os demais”. (MANTOAN, Org, p. 10). In: Mantoan, Maria Teresa Eglér. (Org). **Em Defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Maio 2018, 55p.

Defender a educação inclusiva é garantir espaços acolhedores e receber o apoio de todas as pessoas envolvidas no sistema de ensino, bem como defender uma educação voltada para todos, inclusive para as pessoas que foram excluídas dos sistemas escolares e, com elas, poder construir um sistema educacional democrático, que prima pela igualdade de direitos, com a participação de toda a comunidade. Portanto, os discentes com necessidades educacionais devem ter voz e ser protagonistas da luta para a ampliação do movimento pela inclusão no Ensino Superior, na efetivação pelo direito à educação.

Enfim, corroboramos que a escola inclusiva se caracteriza, segundo Mantoan (2003, p. 14): “por uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Logo, as instituições educativas precisam se renovar para acompanhar o novo sujeito social, pois, segundo Duk (2005):

a educação inclusiva representa um avanço no que diz respeito ao processo de inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns porque tem como propósito principal facilitar a transição dos estudantes com deficiências da escola especial à escola comum e oferecer suporte ao processo de aprendizagem na rede de ensino regular. Através da eliminação de barreiras que impedem a aprendizagem e a participação de muitos estudantes, **a educação inclusiva contribui para assegurar que as diferenças culturais, sócio-econômicas, individuais e de gênero não se transformem em desigualdades educacionais** e, assim, em **desigualdades sociais**. (DUK, 2005, p. 64, grifo nosso).

Com base nos teóricos apresentados, na legislação vigente e nos documentos contemplados, a educação inclusiva é uma prática dos direitos humanos que deve estar presente em todos os níveis de ensino, desde as escolas até as Instituições de Ensino Superior (IES). Mas, apesar das dificuldades encontradas e com base nas lutas empreendidas por todos que acreditam na inclusão, seria possível falar de inclusão no Ensino Superior?

2.2 Inclusão no ensino superior

As ações implementadas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010) no Ensino Superior visaram democratizar o acesso de grupos historicamente excluídos do sistema educacional. Sendo assim, foram criados o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de 2004, que possibilita o acesso de jovens de baixa renda à educação superior, e o Programa de Acesso à Universidade (INCLUIR), implementado em 2005, visando apoiar projetos das instituições federais de ensino superior na promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência a todos os espaços acadêmicos (BRASIL, 2006).

Por conta dessas ações, podemos falar de inclusão no espaço acadêmico, pois os alunos com necessidades educacionais⁵ chegaram às Instituições de Ensino Superior (IES), como está preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que aponta documentos legais – leis, decretos, convenções e diretrizes – como um leque de direitos para garantir a inclusão em todos os níveis de ensino. Vale ressaltar que os dados do Censo da Educação Superior registraram que “Entre 2006 e 2016, a matrícula na educação superior aumentou 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento” (INEP, 2017, p. 5), sendo que no ano de 2017 “o número de matrículas na educação superior atingiu 8,3 milhões” (INEP, 2018, p. 13).

Isso posto, podemos assegurar que as IES passaram a receber novos estudantes, de diferentes camadas da sociedade, tendo em vista os programas e ações que o governo supracitado implementou para atender os grupos excluídos historicamente. No caso específico da UEFS, como apontam os dados da pesquisa dos 34 (trinta e quatro) discentes identificados com necessidades educacionais, 30 (trinta) discentes são do interior da Bahia e 04 (quatro) são de capitais do país.

Portanto, cabe uma analogia com as ideias expostas em “Os excluídos do interior” (Bourdieu, 1998), na qual o autor analisa o movimento de democratização do ensino superior na França, destacando que os estudantes, filhos das categorias sociais mais desfavorecidas, isto é, os filhos da classe trabalhadora, eram excluídos internamente pelo sistema educacional, tendo em vista que as escolas mantêm as desigualdades sociais. Logo, é importante trazer os conceitos de “capital social”⁶ e “capital simbólico”⁷ (Bourdieu, 1998), sendo estes configurados como prestígio e poder, retratados simbolicamente no estilo de vida da classe

⁵ Ver a caracterização de necessidades educacionais nas páginas 22-23.

⁶ “O capital social é um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelo outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade”. (BOURDIEU, 1998, p. 67).

⁷ “as propriedades herdadas e as propriedades adquiridas, isto é, acrescentadas pelo próprio indivíduo ao seu patrimônio hereditário; de forma que consegue acumular os prestígios da propriedade inata e os méritos da aquisição. Por conseqüência, ele apresenta um grau de dissimulação mais elevado do que o capital econômico e, por esse fato, está mais predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento, por exemplo, no mercado matrimonial ou no mercado de bens culturais, onde o capital econômico não é plenamente reconhecido”. (BOURDIEU, 1998, p. 75).

que detém o poder econômico, o que acaba por legitimar o “capital cultural”⁸ e social e, conseqüentemente, excluir aqueles que não possuem esses capitais por não apresentarem a linguagem, a cultura e os bens materiais que os avalizem a fazer parte da classe hegemônica.

Tendo em vista que as políticas de acesso vêm contribuindo com a democratização na educação superior, isto é, ampliando o número de estudantes matriculados, o que representam, de fato, esses dados no Ensino Superior? E o que fazer para garantir a permanência? Será que os discentes com necessidades educacionais estão de fato incluídos nesse sistema de ensino? Está comprovado que o acesso foi ampliado, mas, a sua permanência está atrelada a um conjunto de fatores, desde seu aprendizado e sucesso no curso até as questões sociais e culturais⁹ que permitam garantir o “capital cultural” que, segundo Bourdieu (1998), tem o maior impacto sobre o destino escolar, tendo em vista as diferenças culturais e sociais. Então, como repensar o papel de cada profissional que atua na educação superior sem que haja exclusão desses discentes?

Não temos respostas para essas questões, que suscitam uma transformação no arcabouço metodológico, na forma de ser e estar no mundo, na prática reflexiva, no agir coletivo em busca de ampliar a inclusão no Ensino Superior para além das questões de ordem prática e metodológica, olhando o discente e refletindo sobre quais as suas potencialidades e habilidades na construção do conhecimento. Portanto, vale salientar a importância das estratégias que as Universidades podem criar para construir uma cultura acadêmica capaz de socializar o conhecimento através de trocas de experiências e vivências entre as diferenças, construindo redes de apoio a esses discentes que envolvam toda a comunidade acadêmica.

O ensino superior abre um leque de oportunidades, leva o sujeito a uma reflexão crítica, desnuda o seu imaginário, amplia o conhecimento, a interpretação e se fundamenta com a teoria, fortalecendo o agir do sujeito, levando o discente, conseqüentemente, ao exercício de uma prática crítica e reflexiva. Logo, como podemos avaliar a inclusão do

⁸ “Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”. (BOURDIEU, 1998, p.42).

⁹ As questões sociais estão atreladas aos programas de assistência estudantil, que possibilita a permanência do discente, como bolsas estudantis, programa de governo, restaurante universitário, apoio e acolhimento psicossocial; já a questão cultural se constrói nas relações estabelecidas no espaço acadêmico e com toda comunidade através de programas, projetos e jornadas institucionais, iniciações científicas, grupos de estudo, enfim tudo o que poderá enriquecer o arcabouço cultural e social do discente.

discente com necessidades educacionais a partir da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS?

A garantia dos direitos dos discentes na Educação Superior, que foi efetivada através de seleção pública nas Universidades, visa atender às reivindicações dos discentes não apenas no acesso, mas também na permanência, reafirmando o que assinala o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de **ações** que promovam o **acesso, a permanência e a participação dos estudantes**. Estas ações envolvem o **planejamento e a organização dos recursos e serviços** para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informações, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 12, grifo nosso).

Isso mostra que além do acesso e da permanência, o documento chama a atenção para a participação dos estudantes; um aspecto tão importante para a construção de uma política inclusiva que precisa estar articulada ao planejamento e à organização de recursos e serviços no desenvolvimento do tripé institucional ensino-pesquisa-extensão.

Portanto, com a participação dos estudantes provavelmente será possível reconhecer as habilidades e as competências pessoais, o que tornaria a convivência com as diferenças uma abertura para o diálogo e para a transformação das práticas educativas. Seria a passagem do confronto para a criação de uma relação de trocas de experiências, na busca da garantia de que as diferenças sejam valorizadas.

Entendemos que a inclusão no Ensino Superior está pautada no modelo social, que é contrário às limitações impostas pela sociedade por excluir o sujeito nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais. Por isso, o modelo social ratifica a inclusão, que é caminhar com, apoiar quem precisa, descortinar quaisquer formas de preconceitos, dificuldades e toda e qualquer barreira, seja na educação, no trabalho, na família. Enfim, é conviver com o outro, respeitando as pessoas em suas diferenças e diversidades.

Para Diniz (2007), o modelo social da deficiência se volta para a diversidade dos estilos de vida e está pautado no exercício político dos direitos das pessoas com deficiência, visando à justiça social. Então, “deficiência passa a ser um conceito político: a expressão da desvantagem social sofrida pelas pessoas com diferentes lesões”. (DINIZ, 2007, p. 20)

Ao falarmos sobre o modelo social, que se opõe ao modelo clínico, referindo-se à abordagem médica e psicológica que focaliza a doença através de diagnósticos clínicos, tomamos como referência Sasaki (2005):

modelo médico da deficiência, segundo o qual o problema está na pessoa com deficiência e, por esta razão, ela precisa ser “corrigida” (melhorada, curada, etc.) a fim de poder fazer parte da sociedade. O modelo social da deficiência, elaborado basicamente por entidades de pessoas com deficiência, aponta as barreiras da sociedade (escola, empresa, etc.) que impedem o desenvolvimento das pessoas e sua inserção social (inclusão escolar, inclusão profissional etc.). (SASSAKI, 2005, p. 20).

Portanto, o modelo social se coaduna com o mote da inclusão, pois é preciso conhecer, estar próximo dos discentes com necessidades educacionais, levando-os a refletir sobre a inclusão no Ensino Superior como uma forma de luta para a efetivação desse direito, tendo em vista que a educação é um direito social.

2.3 A inclusão e o serviço social no ensino superior

Uma sociedade inclusiva é capaz de conviver com as diferenças e valorizar a diversidade. Dessa forma, o assistente social busca assegurar direitos que são negados às pessoas, em prol de uma sociedade justa e equitativa. Sendo assim, vem atuando nas políticas de assistência, de saúde e de educação, a fim de garantir um dos Princípios Fundamentais do seu Código de Ética Profissional (CFESS, 2012, p. 23): “posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática”.

É importante assinalar que as diferenças fazem parte da vida social, mas, para assegurá-las, é preciso que todos se empenhem por um projeto de sociedade em que os direitos sociais, com base em documentos legais, possam ser efetivados. Por isso, vale reafirmar que a Política de Assistência Social (PNAS) é uma política pública que tem por objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas e tem como pressupostos a territorialização, a descentralização e a intersetorialidade. Com isso, é correto afirmar que: “a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade” (BRASIL, 2005, p. 31).

Portanto, a PNAS não é assistencialista, mas um direito conquistado pelas lutas dos cidadãos brasileiros alijados pelas desigualdades sociais, políticas, culturais e simbólicas. Então, cabe ao assistente social, como gestor dessa política, incluir os sujeitos no acesso de bens, recursos e serviços que são produzidos socialmente. Logo, ressaltamos o que assinala o documento da PNAS:

A nova concepção de assistência social como direito à proteção social, direito à seguridade social tem duplo efeito: o de suprir sob dado padrão pré-definido um recebimento e o de desenvolver capacidades para maior autonomia. Neste sentido ela é aliada ao desenvolvimento humano e social e não tuteladora ou assistencialista, ou ainda, tão só provedora de necessidades ou vulnerabilidades sociais. O desenvolvimento depende também de capacidade de acesso, vale dizer da redistribuição, ou melhor, distribuição dos acessos a bens e recursos, isto implica incremento das capacidades de famílias e indivíduos. (BRASIL, 2005, p. 16).

O assistente social, além de atuar na política de assistência social, vem atuando também na política de educação, por entender que esse espaço demanda questões sociais, como situações de vulnerabilidade social, que de acordo com a Política Nacional de Assistência Social é: “decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos) e/ou, fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras)” (BRASIL, 2005, p. 33).

Dessa forma, a vulnerabilidade social não se restringe ao aspecto econômico, abrangendo também as questões sociais que interferem na permanência dos discentes. Como as IES precisam se articular com a política de assistência estudantil, o assistente social é convocado a intervir no atendimento, no acompanhamento de discentes com necessidades educacionais, além de articular outras políticas públicas como a assistência social e a saúde, bem como estabelecer parcerias com as secretarias do trabalho, da habitação, da cultura, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria da Promoção de Igualdade (SEPROMI), no sentido de minimizar as desigualdades sociais, visando a permanência estudantil.

Portanto, as atribuições do assistente social na educação superior se efetivam através da escuta qualificada na realização de entrevistas; de visitas domiciliares; de estudos e pesquisas socioeconômicas voltadas à realização de diagnósticos sociais; da mobilização do indivíduo no enfrentamento dos seus problemas sociais, bem como da articulação com a família, com outros profissionais e com a rede socioassistencial, possibilitando uma **ação coletiva**, contribuindo na efetivação do direito à educação do indivíduo. Portanto, o assistente

social atua no processo de inclusão social, estimulando o sujeito à análise crítica da realidade e visando à construção de uma sociedade pensada coletivamente.

Contudo, o assistente social intervém nas questões sociais que têm interface com os problemas enfrentados pelos discentes na educação e também no âmbito familiar e, dessa forma, as dificuldades geradas pelo sistema de ensino têm repercussão direta na forma em que o Estado vem instituindo as suas políticas públicas. Por isso, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) vai afirmar que:

A inclusão social pode ser indicada como um grande desafio a ser enfrentado pela escola pública brasileira, pois esta só se tornará uma Escola Inclusiva quando garantir a universalidade e a qualidade de seu atendimento. Hoje, constitui-se uma necessidade da população, a garantia de acesso e permanência em uma escola de qualidade. Isto significa que a escola – enquanto equipamento social – precisa estar atenta para as mais diferentes formas de manutenção de exclusão que possa estar ocorrendo, desde questões como a violência, atitudes discriminatórias (de etnia, de gênero, de sexo, de classe social, etc.), reprovações, evasão escolar – muitas vezes provocadas pela necessidade de trabalho e contribuição para a renda familiar. (CFESS, 2001, p. 15).

Quando se concebe a educação como um direito, todos os profissionais que atuam na educação podem se articular na defesa desse direito. Por isso é que o assistente social que se posiciona em defesa da equidade e da justiça social procura estar engajado nesse processo de luta. Destarte, toda a sociedade pode lutar, também, em defesa do reconhecimento dos seus direitos, pois a educação deve ser um instrumento de poder emancipatório, de autorreflexão, de esclarecimento, que crie resistência através do despertar da consciência para produzir homens mais esclarecidos, autônomos e criticamente conscientes de uma sociedade sem barbárie e construída por todos (ADORNO, 2000).

É oportuno destacar o que aponta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 13).

Diante dessa perspectiva, os sistemas de ensino estão abertos às parcerias, para realizar o trabalho intersetorial, culminando em ações de saúde e educação; educação e trabalho; assistência social e educação; educação e justiça, entre outras, para possibilitar as trocas de experiências, bem como orientações necessárias para compreender as relações que se

estabelecem entre as políticas, capazes de instrumentalizar os sujeitos para enfrentarem os fenômenos sociais, as relações intersubjetivas e os conflitos sociais.

Nesse contexto, a equipe do NAPP/Serviço Social procura estabelecer redes de atenção para acolher e intervir nas questões psicossociais que estão diretamente ligadas aos problemas enfrentados pelos discentes com necessidades educacionais na educação superior.

Com base no trabalho desenvolvido no GPT com os membros da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS, na atenção psicossocial aos discentes com necessidades educacionais pela equipe do NAPP e pela prática do assistente social na política de assistência estudantil e na política inclusiva, podemos inferir que a exclusão dos discentes com necessidades educacionais é um potencial gerador de sofrimentos psíquicos. Desta prática se originou o seguinte problema de pesquisa: quais são e como são apresentadas as demandas psicossociais dos discentes com necessidades educacionais sob a perspectiva da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS?

2.4 A política institucional de educação inclusiva da UEFS

A administração superior instituiu uma Comissão de Elaboração de Documento Base para a Política Institucional de Educação Inclusiva, através da Portaria 1360/2010, com representantes das Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD) e de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE); da Assessoria de Planejamento (ASPLAN); do Serviço de Saúde Universitário (SESU); do Departamento de Saúde (DSAU); e do Departamento de Educação (DEDU), representado pelos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE), a fim de discutir, analisar e propor intervenções necessárias para favorecer a educação inclusiva (SANTOS et al., 2011).

O que motivou o trabalho dessa Comissão foi o parecer da Coordenação de Graduação da UEFS (PROGRAD, 2010) sobre a inclusão de um discente com deficiência física. Sendo esta a primeira solicitação oficial que demandava reconhecer o direito de um discente a retornar às atividades acadêmicas após um acidente automobilístico, o que mobilizou o seu colegiado de curso a incluí-lo nas atividades acadêmicas e nos demais espaços do campus universitário.

Dando prosseguimento às ações da Comissão, e para mobilizar a comunidade universitária, foi realizado, em 2009, o “I Seminário sobre Educação Inclusiva no Ensino Superior: Limites, Avanços e Desafios”. Outra ação foi o levantamento das condições de acessibilidade do Campus, tendo em vista a presença de dois discentes cadeirantes. Foi observada também a necessidade de intérprete de Libras e de acervo em Braille. A comissão sinalizou que a acessibilidade curricular é um aspecto mais complicado, devido à resistência dos docentes em flexibilizar o currículo para atender as especificidades dos discentes. (SANTOS et al., 2011).

Para conhecer a realidade da Comunidade Universitária, a Comissão se reuniu com Unidades, Setores Administrativos e Superiores da UEFS e com discentes que apresentaram alguma necessidade especial para conhecer suas demandas acadêmicas. Também foi desenvolvida uma enquete para o levantamento do número de pessoas com deficiência e a tipologia das deficiências, a fim de atender as necessidades especiais de toda a comunidade universitária composta por docentes, discentes e servidores técnicos e analistas. Vale ressaltar que não houve retorno dessa enquete.

O passo seguinte da Comissão foi a formação de uma cultura educacional inclusiva. Desse modo, a equipe do GEPEE ficou responsável pela realização do III Seminário de Educação Inclusiva, intitulado: Inclusão, Educação e Saúde, que ocorreu em novembro de 2010. Depois, foi realizado o diagnóstico da Educação Inclusiva na UEFS, além de ações que a Instituição vem desenvolvendo no campo da Inclusão, como o Mestrado em Educação Especial através de convênio com o Centro de Referência Latino Americano para Educação Especial (CELAAEE)/Cuba; as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA); o Serviço Social destacou o aumento de casos de Transtorno Mental; o Programa de Ações Afirmativas: políticas de acesso, permanência e pós-permanência, além de ações já implantadas e implementadas pela UEFS no Processo Seletivo (PROSEL). No que se refere às ações referentes à formação, foram realizadas ofertas de vagas no mestrado em Educação Especial (2000-2002) e de Libras em cursos de Licenciatura e Bacharelado; realização de Seminários na área de Educação Especial, entre outras; aquisição de material, como Impressora Braille e material do GEPEE; adaptações e construção de

rampas pelo Campus Universitário, realizadas pela Unidade de Infraestrutura e Serviços (UNINFRA)¹⁰. (SANTOS et al., 2011).

É importante salientar os seguintes objetivos da Política de Educação Inclusiva da UEFS:

Promover o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos discentes com deficiência, doenças crônicas e degenerativas e transtornos mentais, aí incluídos, os específicos de aprendizagem, orientando a comunidade acadêmica para responder às especificidades dessas pessoas, possibilitando: 1) apoio técnico e pedagógico aos professores; 2) atendimento educacional especializado; 3) apoio à pesquisa, estudos e ações voltadas para o favorecimento dos grupos alvo da política; 4) envolvimento da família e da comunidade; 5) adequações curriculares; 6) acessibilidade arquitetônica nos mobiliários, nos equipamentos, na comunicação e na informação; 7) articulação entre os segmentos para a implementação das ações. (SANTOS et al., 2011, p. 25).

Analisando o documento dessa Política, apesar de ter sido apresentado e aprovado, é possível perceber que sua realização esbarra em questões burocráticas e na falta de verba pública destinada a ações de curto prazo, como: acessibilidade arquitetônica de espaços coletivos; aquisição de mobiliário para salas de aulas e bibliotecas; construções de rotas de circulação pavimentadas e piso tátil entre os módulos; disponibilização de vaga de concurso público para servidores técnicos, tradutor/intérprete de Libras/Braille, leitor e guia intérprete; disponibilização de recursos de tecnologias assistivas. Por ser necessário um investimento maior de recursos públicos, ainda não foram instituídas as reservas de vagas no Processo Seletivo (PROSEL) para pessoas com deficiência. Quanto à Biblioteca, vale salientar que as ações propostas ainda não foram realizadas com êxito.

No que se refere a ações de médio e longo prazo, até o momento apenas a portaria do Núcleo de Acessibilidade da UEFS (NAU) foi aprovada, mas a Instituição ainda está se articulando para dotar um espaço físico com infraestrutura para o funcionamento e atendimento das demandas da comunidade universitária, apesar do envolvimento dos membros efetivos em tornar possível que as ações desse Núcleo sejam implementadas.

Sabemos que os cortes orçamentários oriundos da política do governo estadual são responsáveis pelas grandes dificuldades que as Universidades Estaduais da Bahia (UEBAS) vêm sofrendo. Portanto, para que as ações dessa política sejam implementadas são necessários investimentos - seja em acessibilidade físico-arquitetônica, recursos tecnológicos, entre outros

¹⁰ Desempenha um papel fundamental na adequação e qualificação dos espaços, coordenando o programa de construções, reformas e ampliações das instalações físicas da Universidade, promovendo a renovação do layout do Campus Universitário (www.uefs.br).

- para tornar a UEFS inclusiva, derrubando as barreiras que impedem esse objetivo. Porém, a acessibilidade atitudinal não precisa de recursos financeiros e sim de pessoas capazes de trabalhar com a comunidade universitária para promover a adesão à educação inclusiva, sensibilizando, capacitando as pessoas para mudanças de atitudes, aceitação das diferenças e a convivência com a diversidade.

A acessibilidade atitudinal se refere à:

Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. (SASSAKI, 2009, p. 15).

É importante sinalizar o que expressa o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (2013, p. 5): “Dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes”. Por isso que os documentos sinalizam que o acesso e a permanência são responsabilidade do Estado; então, é preciso que as políticas públicas possam garantir os meios necessários para os discentes estudarem, aprenderem e participarem de todas as suas etapas de ensino, bem como das decisões que afetam diretamente as formas de investimentos, gastos e controle fiscal.

Analisando o documento base da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS, acreditamos que os pontos fortes são: 1) a proposta de trabalhar com a inclusão de todos os segmentos da comunidade universitária, ou seja, contemplando ações para docentes, discentes e servidores técnicos e analistas; 2) as parcerias entre colegiados/Departamentos com PROPAAE/PROGRAD/ GEPEE, visando à garantia de ações inclusivas e atendendo as reais demandas dos discentes com necessidades educacionais; 3) ampliação das discussões para as necessidades educacionais propostas pela UNESCO (1994), não se concentrando apenas nas deficiências, porque a Instituição trabalha, também, com a Política Institucional de Educação Inclusiva, as Políticas de Assistência Estudantil e de Ações Afirmativas; 4) as interfaces entre o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (PROFACE) e o GPT na formação continuada dos docentes, para atuar com a educação inclusiva, promovendo a educação para todos na diversidade.

Quanto aos entraves, além do burocrático e do orçamentário, o maior ainda se encontra na barreira atitudinal, pois até o momento, apesar de se passarem sete anos da implantação dessa Política, tem sido difícil sensibilizar os docentes para assumirem o compromisso com a inclusão que derruba barreiras e torna possível a educação para todos, sem discriminação e sem preconceitos.

O documento é um passo importante, mas temos muito a avançar; dessa forma é preciso analisá-lo junto às atas do GPT e ao trabalho do Núcleo de Acessibilidade da UEFS (NAU) para avaliar se a Política contempla as necessidades educacionais cotidianas da UEFS.

2.5 A inclusão e as demandas psicossociais

Para definir as demandas psicossociais é preciso fazer referência ao modo como a psiquiatria tratava a saúde mental, ou seja, a forma através da qual o médico se apropriava do saber e da prática psiquiátrica. Dessa forma, como afirma Amarante (1995), trata-se da mudança do seu objeto, que deixa de ser o tratamento da doença mental para ser a promoção da saúde mental, surgindo assim novas experiências, novas formas de atuar neste campo da saúde.

Diante desse novo olhar para a saúde mental, segundo Amarante (1995, p. 22): “a terapêutica deixa de ser individual para ser coletiva, deixa de ser assistencial para ser preventiva”, logo [...] “a psiquiatria passa a construir um novo projeto eminentemente social, que tem consequências políticas e ideológicas importantes”.

É importante salientar que sair de um modelo centrado na doença através das internações em asilos e hospitais psiquiátricos, cujo saber do psiquiatra era legitimado pela sociedade, para um modelo social que visa à atenção a pessoa, através do exercício de sua cidadania, liberdade e autonomia, demonstra uma nova perspectiva com base na atenção psicossocial. Pois, conforme assegura Amarante (1995, p. 41):

propostas de ‘despsiquiatrização’ – entendida aqui como sinônimo de delimitação do espectro psiquiátrico -, procuram retirar do trabalho médico a exclusividade das decisões e atitudes terapêuticas, remetendo-as a outros profissionais ou a outras modalidades assistenciais não-psiquiátricas, a exemplo do que ocorre com os atendimentos por equipes multidisciplinares ou, ainda, com a redefinição dos papéis do Serviço Social, da Enfermagem, da Terapia Ocupacional, da Psicologia, do apoio administrativo e assim por diante.

Por conseguinte, esse novo olhar para a saúde mental se efetiva quando o saber e a prática médica passam a ser compartilhados com outros profissionais de saúde, mas também através do fortalecimento dos elos comunitários, familiares, sociais e culturais, que possibilitam que o tratamento seja realizado na própria comunidade, através dos serviços de atenção psicossocial. Dessa forma, estamos falando de pessoas com direito a voz e corresponsáveis pelo seu tratamento individualizado, mas compartilhando os cuidados com a família e a comunidade.

Então, ao analisarmos o percurso histórico-institucional da saúde mental trazido por Amarante (1995), verificamos a concentração do poder do psiquiatra e da sociedade que buscavam excluir os ditos “doentes mentais”, pois estes atrapalhavam a dinâmica social. Mas, ao nos reportarmos aos discentes com necessidades educacionais da UEFS, será que a sociedade e os professores não estão fazendo o mesmo? Ou seja, quem “desvirtua a ordem social” deve ficar aquém do sistema social e educacional? Será que não é o momento de questionar os saberes e as práticas institucionais e abrir espaço para a inclusão desses discentes?

Sendo assim, segundo Costa-Rosa (2000), diferente do modo asilar, no modo psicossocial o sujeito participa do seu tratamento e, portanto, é considerado indivíduo integrante de seu grupo familiar e sociocultural, isto é, do território onde mora e onde são estabelecidas suas relações sociais e de trabalho. Seguindo o modo psicossocial, conforme salienta Costa-Rosa (2000, p. 155): “dá-se acentuada ênfase à reinserção social do indivíduo, [...]; por isso dá-se ênfase às formas de recuperação da cidadania pela via das cooperativas de trabalho”.

Logo, reportamo-nos ao modelo de atenção psicossocial que reconhece o outro como sujeito de direitos e faz com que a sociedade, a família e todos os profissionais estejam imbuídos em prol da inclusão social, a fim de transformar a forma de agir, de se relacionar e se posicionar no mundo.

Nesse sentido a atenção psicossocial aos discentes com necessidades educacionais da UEFS poderá ser compartilhada pelos profissionais da educação, da saúde, pelos familiares, pela comunidade universitária e pela sociedade em geral, a fim de que se aprenda a conviver com as diferenças e que se torne possível que todos conheçam, apliquem e atuem em prol da efetivação da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS, até porque a comunidade

precisa acolher esses discentes, efetivando, assim, o seu direito à cidadania, através das relações socioculturais e do exercício pelo trabalho.

Não é possível falar de inclusão no ensino superior sem abordar a atenção psicossocial, pois os dois conceitos vislumbram o sujeito como o centro de toda ação, isto é, ao falar de inclusão o foco da atenção é o sujeito com suas potencialidades e habilidades, não sua doença ou deficiência. A atenção psicossocial considera o sujeito em suas relações sociais para estabelecer um projeto individualizado, respeitando a autonomia do sujeito. É importante considerar que a inclusão e a atenção psicossocial estão voltadas ao território, à comunidade na qual esse sujeito está inserido. Dessa forma, é importante assinalar o que expressa a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntos, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. **Escolas inclusivas precisam receber e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos** mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades (UNESCO, 1994, s/p, grifo nosso).

Diante do exposto é possível assegurar as ações de inclusão através da estruturação de currículos baseados nas reais necessidades dos discentes, o que requer mudanças da cultura organizacional da instituição, bem como a necessidade de estar atentos a incluir esses discentes. É essencial estabelecer com os discentes, docentes e a equipe do NAU as estratégias pedagógicas de ensino e os recursos necessários baseados na diversidade e no respeito às diferenças, assim como estabelecer parcerias com outras comunidades para ampliar a ação no território

A inclusão no ensino superior possibilita a atenção aos discentes com necessidades educacionais frente ao risco de estes serem excluídos do processo de ensino. Este estudo, a partir da análise dos dados dos prontuários dos discentes, visa compreender as necessidades educacionais para, futuramente, impulsionar o trabalho colaborativo, as trocas de experiências, a convivência pacífica. Em outras palavras, transformar o ambiente educativo por meio de práticas solidárias, que levem em conta que:

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao **reconhecimento de sujeitos de direitos**, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de **respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos**. (ARANHA, 2004, p. 7, grifo nosso).

Quando falamos de igualdade de oportunidades¹¹ estamos nos referindo aos discentes com necessidades educacionais que precisam ser acolhidos em suas diferenças e em sua diversidade, a entender o que eles precisam para estabelecer um projeto pedagógico diferenciado. Sendo assim é importante assinalar o que apresenta o documento:

Para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isto significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. Há que se enfatizar aqui, que **tratamento diferenciado** não se refere à instituição de privilégios, e sim, a **disponibilização das condições exigidas, na garantia da igualdade**. (ARANHA, 2004, p. 9, grifo nosso).

Mais uma vez reafirmamos que o compromisso com a educação inclusiva se baseia em documentos legais; portanto, não estamos fazendo assistencialismo e, sim, garantindo direitos. Ademais, se a Instituição levanta a bandeira pela educação inclusiva, pelas ações afirmativas e pela política estudantil, todo o seu corpo técnico e acadêmico deve estar comprometido com a garantia das prerrogativas legais.

Portanto, em atenção à Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS é que a equipe do NAPP vem acolhendo as demandas dos discentes, através da atenção psicossocial. Sendo assim, é importante assinalar o que apresenta o Conselho Federal de Psicologia (CFP) sobre essa atenção:

Uma nova direção de intervenção no campo de saúde mental, caracterizada pela perspectiva da atenção psicossocial, que se colocou como orientadora do desenvolvimento do projeto institucional do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), como dispositivos estratégicos da rede substitutiva de saúde mental. A atenção psicossocial aponta para a necessidade de produzir intervenções tendo em vista as condições de existência de sujeitos concretos, intervenções complexas e individualizadas, que respondam à necessidade de cada caso e se orientem para as redes de relação e circulação dos indivíduos. (...) Do ponto de vista teórico-técnico, a **atenção psicossocial** aponta para a necessidade de **construir dispositivos e redes** que representem a superação do modelo asilar, assim como intervenções que direcionem a assistência para as transformações necessárias nas configurações subjetivas e nos processos de produção social. Do ponto de vista teórico-conceitual, essa perspectiva exige a substituição da referência à doença mental e sua cura para uma leitura sobre a **existência concreta dos sujeitos e seus sofrimentos**. Finalmente, a orientação ético-política aponta para a construção permanente, dentro

¹¹ Segundo Barros (2009) o conceito de igualdade tem um duplo sentido, pois, para além de um construir um mundo justo, faz-se mister tornar equivalente as condições concretas de vida. Com isso, Barros (2009, p. 87) vai afirmar que: “A exigência revolucionária de igualdade material vinculada à educação para todos foi feita na Revolução. Já a Restauração viu como simpatia uma educação para todos que fosse conservadora e desigual. A igualdade, enfim, ganhou força de lei, mas manteve a contradição de ser libertária e hierárquica, configurando-se como igualdade apenas formal. Por seu lado, as promessas de igualdade, liberdade e justiça, carregando com elas as de educação para todos e o impulso de desenvolvimento da educação especial, tornaram-se valores que se mantêm vivos na consciência, expressões subjetivas de possíveis transformações objetivas”.

e fora dos serviços, da **condição de cidadania** daqueles historicamente invalidados nas relações sociais. (CFP, 2013, p. 81, grifo nosso).

Diante do exposto, a atenção psicossocial coaduna-se com o modelo sócio-antropológico da inclusão, cujo foco está na atenção integral ao indivíduo e não na doença, como o objeto da medicina. Esse modelo surgiu do movimento das pessoas com deficiência que passaram a reivindicar o direito de serem sujeitos de suas ações e escolhas, portanto, sendo caracterizado por Piccolo e Mendes (2013) como modelo social da deficiência, os chamados *Disability Rights Movement*, que possibilitou atender as lutas das pessoas com deficiência para terem seus direitos garantidos nas esferas políticas e sociais.

A atenção psicossocial aponta para um campo de atuação de todos os profissionais da saúde e da educação, que precisam compreender o sujeito em suas relações sociais, culturais e emocionais, vinculado ao momento histórico, político e sociocultural e embasado em saberes técnicos e sociais. Sendo assim, a atenção psicossocial irá possibilitar que o indivíduo seja sujeito de sua história de vida e que possa socializar com outros indivíduos, numa convivência pacífica e respeitosa, sendo oportuno garantir que esse indivíduo seja acolhido e respeitado em suas diferenças e em sua diversidade.

Em consequência disso é que as pessoas envolvidas na Política Institucional de Educação Inclusiva precisam discutir a educação inclusiva na UEFS, disseminando o conhecimento e propondo uma nova forma de educação para todos. Logo, faz-se necessário analisar o trabalho desenvolvido pelos membros do GPT, e agora pelo NAU, em busca de tornar o ambiente da Instituição inclusivo, acolhedor e solidário, ou seja, avaliar as ações que vêm sendo implementadas por essa política.

Quando nos referimos à educação para todos, concordamos com o que assinala Mantoan (2006, p. 16): “Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadas. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão da justiça”. Logo, não é possível calar a voz das pessoas que lutam e reivindicam um direito social como a educação pois, os discentes com necessidades educacionais já estão matriculados na UEFS e a comunidade universitária deve se articular para que a inclusão desses discentes ocorra de forma natural, sem que os mesmos precisem buscar instrumentos legais para efetivar esse direito. Com base nesse argumento, apresentamos o que assinala a defensora pública federal, Alem (2015, p. 5):

Com a evolução social, política e legislativa, toma forma uma discussão acerca de políticas de não discriminação, de inclusão e de bem estar social. É prestigiada a previsão constitucional de garantia de igualdade material, com o objetivo de trazer para a vida em sociedade aquelas pessoas historicamente excluídas em razão de suas características pessoais diferentes da maioria. Faz-se respeitar e, quiçá, homenagear as diferenças tão inerentes à espécie humana e que tornam cada indivíduo um ser único, garantindo-se a proteção aos direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Por conseguinte, não dá para ficar indiferente ao movimento pela inclusão na Educação Superior, pois estamos falando da garantia de igualdade material e de assegurar direitos das pessoas que foram historicamente excluídas, seja pela cor, pela etnia, pela raça, pelo gênero, por ser desviante, enfim, não podemos excluir pessoas, já que almejamos uma sociedade justa e igualitária. Nós, os trabalhadores da Educação Superior, precisamos ficar atentos ao cenário político atual que institui o ódio, a violência, o preconceito; por isso é preciso falar, discutir e esclarecer sobre os direitos desses discentes, visando uma sociedade esclarecida e emancipada. Conforme Adorno (2000), a educação deve ser dirigida a uma autorreflexão-crítica, para que cada pessoa possa refletir a respeito de si própria, ou seja, o despertar da consciência para evitar a barbárie.

3 ATENÇÃO PSICOSSOCIAL NA EDUCAÇÃO COMO LUTA POR RECONHECIMENTO

Neste capítulo, iremos abordar o percurso da saúde mental como um modelo que pode servir de analogia para o campo educacional, em virtude da aproximação entre o modelo social da inclusão e a atenção psicossocial realizada pela equipe do NAPP aos discentes da UEFS. Por isso, vamos nos aprofundar no conceito e nos princípios da saúde mental numa perspectiva psicossocial para compreender a luta por reconhecimento dos discentes com necessidades educacionais visando à garantia de direitos na política inclusiva no Ensino Superior.

Assim como a educação inclusiva é um movimento social, político e cultural, a saúde mental também se caracterizou como esse tipo de movimento, que veio se modificando a partir das lutas sociais até que se configurou como uma prática de atenção psicossocial. Destarte, a Teoria do Reconhecimento de Honneth (2009) pode melhorar a atenção psicossocial e o modelo social da inclusão, quando esses modelos forem pautados no reconhecimento dos discentes com necessidades educacionais na Educação Superior.

3.1 Do percurso da saúde mental (modelo médico) aos novos saberes

Quando falamos da atenção psicossocial, é preciso compreender os movimentos trilhados pela reforma psiquiátrica sob o olhar crítico dos trabalhadores de saúde, dos familiares e das pessoas ditas “doentes mentais” que se tornaram objeto da prática excludente dos asilos e dos hospitais psiquiátricos, até chegar ao atual modelo que faz a distinção da doença mental (modelo médico) para a atenção psicossocial (modelo social), bem como na construção de práticas e saberes por todos que estão imbricados nesse processo político, social e cultural.

Com base em Birman & Costa (1994) *apud* Amarante (1995), existiram dois grandes períodos que definem os campos teórico-assistenciais da psiquiatria. O primeiro fazia referência aos asilos e ao manicômio que eram instituições que aprisionavam os doentes mentais com a promessa de curá-los e devolvê-los à sociedade. A crítica a esse modelo girava em torno da institucionalização da loucura, pois o saber do médico se debruçava sobre os

aspectos biológicos e químicos, já que as medicações seriam a única forma de “cura”. O segundo período se referia à psiquiatria, voltada ao espaço público, que tinha como objetivo prevenir e promover a saúde mental, ampliando o foco do indivíduo para a comunidade em geral.

Portanto, Amarante (1995, p. 22) assegura que: “esses dois momentos limitam-se a meras reformas do modelo psiquiátrico – na medida em que acreditam na instituição psiquiátrica como *locus* de tratamento e na psiquiatria enquanto saber competente”.

Foi a partir dos questionamentos da prática médica e do envolvimento de outros profissionais como sociólogos e antropólogos, que se passou a pensar e a conceituar as doenças mentais e as relações entre os sujeitos e a sociedade, demonstrando, assim, que existem sujeitos adaptados ou não adaptados às regras ou à convivência social. (AMARANTE, 1995).

Conforme Amarante (1995), as medidas preventivas, no que se refere à desinstitucionalização da assistência psiquiátrica, isto é, sair do *locus* da prática asilar e hospitalocêntrica, surgiram nos EUA. Dessa forma, esse autor acrescenta que:

A institucionalização/hospitalização ganha matizes de um problema a ser enfrentado, na medida em que possibilita a produção de ‘dependência’ do paciente à instituição, acelerando a perda dos elos comunitários, familiares, sociais e culturais e conduzindo à cronificação e ao ‘hospitalismo.’ Com isso, passa a haver uma correspondência direta entre a e desospitalizar, tornando-se mister operar mecanismos que visem a reduzir o ingresso ou a permanência de pacientes em hospitais psiquiátricos (diminuir o tempo médio de permanência hospitalar, as taxas de internações e reinternações, aumentar o número de altas hospitalares) e ampliar a oferta de serviços extra-hospitalares (centros de saúde mental, hospitais dia/noite, oficinas protegidas, lares abrigados, enfermarias psiquiátricas em hospitais gerais etc.). (AMARANTE, 1995, p. 41).

Trazendo a concepção de Rotelli (1994) sobre a desinstitucionalização, busca-se modificar as instituições psiquiátricas, mas não é modificada a psiquiatria. Sendo assim, esse autor afirma: “que é necessário desinstitucionalizar a psiquiatria, mudar substancialmente a relação entre médico e o paciente”. (ROTELLI, 1994, p. 152). Em virtude dessa concepção, Rotelli (1994) afirma que o processo de desinstitucionalização passa a ser a estratégia terapêutica na comunidade, buscando modificar as relações de poder que são criadas tanto na família como nas relações com os profissionais de saúde. Essa nova abordagem busca estratégias para valorizar as diferenças e a diversidade, gestando uma nova forma de aprender e conviver com o outro, estreitando laços com a comunidade e ressignificando práticas de

atenção à saúde, isto é, aprender a conviver com o outro, que é um sujeito de direitos e tem suas próprias potencialidades e habilidades.

De acordo com Rotelli, a doença não deve ser motivo de culpabilização do indivíduo ou de sua família, devendo-se respeitar o outro como um sujeito de direitos. Por isso, afirmam Basaglia et al (1994, p. 36): “estamos ligados a uma concepção da saúde, da doença mental e da cura, que é permeada de valores e juízos socialmente e historicamente determinados”. Assim, o poder social e político se concentravam nas mãos do médico, determinando o controle total sobre o doente como um objeto, sem opção de escolha e ou de decidir por seu tratamento, limitando-o apenas a um instrumento de manipulação do saber deste profissional.

Diante do que foi exposto, é preciso uma nova construção social, que veja a pessoa em sofrimento, o dito diferente, como sujeito de direitos que tem voz. Que se construa com essa pessoa, ou seja, com esse sujeito, com sua família e sua comunidade uma maneira de todos agirem com respeito às diferenças e à diversidade.

Portanto, segundo Amarante (1995), a antipsiquiatria e a psiquiatria basagliana implicam uma ruptura, assim definida:

Ruptura esta referente a um olhar crítico voltado para os meandros constitutivos do saber/prática psiquiátricos: o campo da epistemologia e da fenomenologia. Desta maneira, buscam realizar uma desconstrução do aparato psiquiátrico, aqui entendido como o conjunto de relações entre instituições/práticas/saberes que se legitimam como científicos, a partir da delimitação de objetos e conceitos aprisionadores e redutores da complexidade dos fenômenos. (AMARANTE, 1995, p. 22).

Essas discussões vão pontuando uma nova forma de olhar para a loucura, que antes ficava fechada ao circuito do saber do médico e agora passa a ser discutida por outros profissionais para além das questões médicas e biológicas, pois o problema não está só na loucura, mas em todas as relações que são firmadas com ela. Por isso, Amarante (1995, p. 44) vai afirmar que: “A antipsiquiatria busca um diálogo entre a razão e loucura, enxergando a loucura entre os homens e não dentro deles”.

Dessa forma, conforme Amarante (1995), a antipsiquiatria surgiu na década de 60, na Inglaterra, como um modelo que faz a ruptura do saber do médico na explicação, compreensão e tratamento das doenças mentais, surgindo um novo projeto de comunidade terapêutica, que se caracteriza como: “um processo de reformas institucionais, predominantemente restritas ao hospital psiquiátrico, e marcadas pela adoção de medidas

administrativas, democráticas, participativas e coletivas, objetivando uma transformação da dinâmica institucional asilar” (AMARANTE, 1995, p. 28).

No que se refere à dinâmica da comunidade terapêutica com base nas análises de Amarante (1995), ainda não se tinha a preocupação em discutir saúde mental com toda a sociedade, mas, sim, buscava-se a recuperação da mão de obra produtiva, já que a doença mental era uma prerrogativa da pessoa, na perspectiva biológica, sem analisar a questão sociocultural, ou seja, que a doença se produz no seio da própria sociedade através das relações sociais e culturais estabelecidas.

Então, segundo a análise de Amarante (1995), o pensamento de Basaglia proporcionou uma ruptura do saber e da prática do médico psiquiatra na construção de novos saberes para lidar com a doença mental, relacionando-a aos fenômenos sociais, históricos e culturais. Destarte, essa experiência possibilitou uma nova forma de atenção e cuidado, através da socialização e do respeito da subjetividade¹² dos sujeitos que necessitavam da assistência psiquiátrica.

Por isso, através do questionamento sobre as práticas e os saberes, foi possível provocar e estabelecer mudanças na forma com que a sociedade e os profissionais passaram a estruturar a saúde mental, desde que foram permitidas rupturas do modelo médico que visava à exclusão e o enclausuramento das pessoas ditas doentes mentais ou que tinham desvios de comportamento. Logo, a forma como essas pessoas eram tratadas anteriormente e como são atualmente faz-nos refletir sobre o percurso da exclusão/inclusão daqueles com transtornos mentais na sociedade.

3.1.1 A saúde mental e as novas práticas sociais no Brasil

O Brasil, assim como outros países, tinha o mesmo modelo de prática e cuidado sobre a doença mental, ainda tratada pelo saber centrado no médico e sob a égide dos manicômios. Portanto, o movimento pela reforma psiquiátrica, segundo Amarante (1995), iniciou entre os anos de 1978 e 1980, sendo que o ator e sujeito é o Movimento dos Trabalhadores em Saúde

¹² Entendemos que a subjetividade é constituída através da linguagem pelo individual e pelo social permeado pelas emoções e pensamentos estabelecidos na relação com o outro, enfim tudo o que é permeado no meio social e cultural. Portanto, sendo definida pelo CRP (2013, p.82): “subjetividade é processo vivido e tecido a longo da trajetória do sujeito”.

Mental (MTSM). Ademais, a importância desse movimento está nas denúncias, por razões trabalhistas, dos profissionais de saúde que atuavam nos hospitais psiquiátricos, como afirmou Amarante (1995, p. 52): “Trabalham em condições precárias, em clima de ameaças e violências a eles próprios e aos pacientes destas instituições. São frequentes as denúncias de agressão, estupro, trabalho escravo e mortes não esclarecidas.”.

Esse mesmo autor acrescenta que:

O MTSM denuncia a falta de recursos das unidades, a consequente precariedade das condições de trabalho refletida na assistência dispensada à população e seu atrelamento às políticas de saúde mental e trabalhistas nacionais. As amarras de caráter trabalhista e humanitário dão grande repercussão ao movimento. (AMARANTE, 1995, p. 52).

Diante disso, é importante definir que o MTSM teve o objetivo de se constituir como um espaço de luta e resistência, a fim de encaminhar propostas de transformação da assistência psiquiátrica. Dessa forma, segundo Amarante (1995), o MTSM organizou encontros, reuniões com trabalhadores de saúde, associações de classe e com outras entidades e setores da sociedade para reivindicar, além das questões trabalhistas, o caráter excludente e perverso do aparato do manicômio e dos hospitais psiquiátricos, as suas práticas abusivas, como o exemplo do uso do eletrochoque, além de exigirem melhores condições de assistência e humanização dos serviços.

Analisando esse movimento, verificamos que se dá nesse contexto o início da defesa dos direitos dos pacientes psiquiátricos, bem como as implicações econômicas, sociais, políticas e ideológicas do processo de controle e exclusão social, pois, conforme assegura Amarante (1995, p. 57): “o MTSM é o primeiro movimento em saúde com participação popular, não sendo identificado como um movimento ou entidade em saúde, mas pela luta popular no campo da saúde mental”. Ou seja, caracteriza-se como um movimento a partir do qual toda a sociedade passa a se importar com a situação e a ver o doente mental como sujeito de direitos, pois se trata de um problema de toda a sociedade, já que não é apenas um fenômeno biológico, mas também social, cultural, político e ideológico.

Amarante (1995) define que, a partir de 1985, o trabalho das lideranças foi ampliado para conquistar novos militantes, como no caso específico de hospitais públicos e das universidades da região sudeste, que procuraram implantar um modelo diferente da prática psiquiátrica conservadora, agora voltada à prática social.

Com isso, Amarante (1995) expõe que a trajetória da mudança da assistência psiquiátrica se deu no início da segunda metade dos anos 80, quando houve a criação do primeiro Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) em São Paulo e do primeiro Núcleo de Atenção Psicossocial (NAPS) em Santos, a Associação Loucos Pela Vida em Juqueri, a apresentação do Projeto de Lei 3.657/89 do Deputado Paulo Delgado¹³ e a realização da 2ª Conferência Nacional de saúde Mental. Sendo assim, esse mesmo autor acrescenta:

Esta trajetória pode ser identificada por uma ruptura ocorrida no processo da reforma psiquiátrica brasileira, que deixa de ser restrito ao campo exclusivo, ou predominantemente, das transformações no campo técnico-assistencial, para alcançar uma dimensão mais global e complexa, isto é, para tornar-se um processo que ocorre, a um só tempo e articuladamente, nos campos técnico-assistencial, político-jurídico, teórico-conceitual e sociocultural. (AMARANTE, 1995, p. 76).

Então, com o surgimento dos novos serviços como o CAPS e NAPS é que surgem estratégias e conceitos em saúde mental que se configuram como a atenção psicossocial, ou seja, uma atenção voltada às práticas sociais e culturais, que respeita o sujeito e as suas relações sociais.

Por conseguinte, o fato histórico que demarcou uma nova concepção de saúde foi a 8ª Conferência Nacional de Saúde, pois, conforme assinala Amarante (1995), esta apresentou uma inovação, possibilitando, além da participação dos profissionais e técnicos de saúde, a consulta e a participação popular de representantes da comunidade e outras entidades da sociedade civil, o que configurou a saúde como um direito do cidadão e dever do Estado. Com isso, foram definidos alguns princípios básicos, como: “a universalização do acesso à saúde, descentralização e democratização, que implicaram nova visão do Estado como promotor de políticas de bem-estar social e uma nova visão de saúde como sinônimo de qualidade de vida”. (AMARANTE, 1995, p. 77).

A saúde, portanto, é direito do cidadão. Logo, todos devem ser protagonistas do movimento da atenção à saúde, visando escolhas autônomas, através de práticas coletivas e intervenções nos espaços socioculturais, cabendo ao Estado promover políticas públicas para atenção à saúde do seu cidadão. E o que se preconiza, hoje, é que a intervenção em saúde mental seja desde a atenção básica, para que a equipe e os usuários possam, juntos, construir o cuidado à saúde.

¹³ A Lei Paulo Delgado só foi efetivada em 06 de abril de 2001, sendo que essa LEI N° 10.216, dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental (BRASIL, 2001b).

Diante do percurso da assistência psiquiátrica pelos movimentos dos trabalhadores, dos familiares e usuários dos serviços psiquiátricos, é que a Política Nacional de Saúde Mental foi implementada, sendo fruto de lutas e mobilizações que resultaram na atual construção de um novo olhar para a saúde mental, através das transformações práticas e teóricas das pessoas que antes eram segregadas, deixadas em asilos e hospitais psiquiátricos e que, agora, passam a conviver na sociedade.

Apesar desses novos equipamentos para atenção à saúde mental é preciso questionar se realmente essas práticas e saberes vêm se modificando para acolher e conviver com os usuários dos serviços de atenção psicossocial na sociedade.

A luta pela inclusão na defesa aos excluídos historicamente é um movimento que está sendo ameaçado em virtude da lógica implementada pelo governo federal nos dias atuais, pois a inclusão, o respeito às diferenças, o direito do cidadão estão sendo rechaçados, quiçá desrespeitados. Dessa forma, ao pensar na inclusão das pessoas com transtorno mental, os mesmos têm direito ao trabalho, ao estudo, ao lazer, ao esporte, à cultura, ou seja, de participar ativamente dos recursos que a sociedade oferece. Para Amarante (2007), falar apenas de cidadania e de direitos não garante que as pessoas sejam cidadãs e sujeitos de direitos, pois a construção de cidadania perpassa por um processo social que requer mudanças de mentalidade, de atitudes, ou seja, mudar as relações sociais, a fim de que não haja discriminações nem preconceitos, mas relações de reciprocidade e de solidariedade aos sujeitos em sofrimento psíquico.

Segundo Amarante (2007), na atenção psicossocial é preciso destacar as estratégias das residências e emancipação dos sujeitos; o apoio das cooperativas, centros de convivência e empresas sociais, bem como fortalecer a atenção primária em saúde, cujo foco é a saúde da família, isto é, das relações estabelecidas na família, no trabalho e na sociedade, possibilitando a autonomia e o exercício da cidadania e da liberdade. Por isso, que o trabalho desenvolvido pela equipe do NAPP tem o envolvimento da família e da comunidade universitária para informar, esclarecer e divulgar as ações desse Núcleo na atenção psicossocial aos discentes da UEFS em sofrimento psíquico.

Então, saindo do modelo centrado nas práticas e nos saberes do médico e voltando-se ao modelo psicossocial, estamos falando da inclusão de sujeitos de direitos e isso precisa ser discutido e ampliada no meio político, social e acadêmico, visto que não basta que os direitos estejam na Lei Federal 10.216. É preciso fundamentá-los politicamente e, também, provocar

mudanças significativas nas pessoas, capazes de aceitar e conviver com esses sujeitos. É importante assinalar que não existem modelos prontos, mas que a cada dia podemos construir novas relações e aprender com o outro.

O modelo de atenção psicossocial se coaduna com a inclusão no Ensino Superior, mas, nos faz refletir: que tipo de comunidade universitária poderemos assegurar para os discentes em sofrimento psíquico? Por isso, ratificamos o que assinala Amarante (2007): a atenção psicossocial transforma as relações no território, seja na comunidade, nos locais de lazer, nos grupos entre amigos, nas relações sociais estabelecidas entre pessoas e os grupos, além de despertar a solidariedade, o trabalho em grupo, a convivência e o respeito pelo outro.

Sendo assim, Rotelli (1994) vai trazer a distinção entre a comunidade e o território e afirma que:

no território, e não na comunidade, existem forças vivas e não forças mortas, existem jovens, existem os professores, existem os homens da cultura, existem as pessoas que buscam, existem pessoas que buscam trabalhar sobre as inovações sociais, e é com essas pessoas que nós trabalhamos e devemos cada vez mais trabalhar, se não queremos retornar ao gueto da psiquiatria. Então, o saber do paciente, o saber do sujeito paciente, o saber dos familiares, o saber do território, esses saberes que existem no território, devem ser incorporados em nossa prática. Então, desta forma, eu creio que nós estamos num bom caminho, que nós podemos ir muito adiante. (ROTELLI, 1994, p. 155).

Por conseguinte, podemos dizer que o território é o local onde as relações sociais são estabelecidas, sendo de trabalho, estudo, lazer, amizade, fraternidade, amor e direito, enfim, tudo em que possa haver a interlocução entre o eu e o outro, visando o respeito e a convivência com as diferenças e a diversidade. Destarte, a atenção psicossocial se coaduna com o modelo social da inclusão.

3.1.2 Atenção psicossocial

Quando falamos do percurso da saúde mental, das novas relações entre práticas e saberes compartilhados pelos profissionais e usuários, bem como do respeito pelo usuário como sujeito de direitos que, também, produz conhecimento e tem autonomia para decidir sobre a sua vida nas relações estabelecidas na sociedade, podemos definir o termo atenção psicossocial como o novo olhar para a saúde mental, que prima por uma relação de respeito e cuidado pelo outro através da emancipação do sujeito de direitos.

Os autores Yasui e Costa-Rosa (2008) vão afirmar que as transformações ocorridas na relação saúde e doença alteraram as práticas e os saberes dos profissionais, bem como a ordenação jurídica e os valores culturais. Sendo assim, influenciaram também na forma de participação da população nas políticas públicas, passando a ser protagonista das ações de gestão, planejamento e controle. Com isso, Yasui e Costa-Rosa (2008, p. 28) vão afirmar que: “Esse conjunto amplo de transformações práticas e proposições teóricas, tanto éticas quanto políticas, incorporado e vivenciado na atual Política de Saúde Mental é suficiente para que possamos falar em Estratégia Atenção Psicossocial (EAPS)”.

A atenção psicossocial deverá romper com as relações hegemônicas estabelecidas pelos profissionais de saúde que adotavam o modelo centrado no saber do médico (hospitalocêntrico) com o foco na doença. Já o modelo psicossocial vai estabelecer uma ruptura com esse modelo e vai propor o olhar centrado na pessoa, na sua atenção integral, ou seja, um complexo biopsicossocial e espiritual, que analisa todas as possíveis correlações entre a saúde, o social e o cultural. Corroborando com essa ideia trazemos o pensamento dos autores Yasui e Costa-Rosa (2008, p. 29):

A proposta de ação da EAPS exige a superação desse paradigma e sua substituição por um novo que seja capaz de se situar de modo afirmativo: um paradigma que situe a Saúde Mental no campo da Saúde Coletiva, compreendendo o processo saúde-doença como resultante de processos sociais complexos e que demandam uma abordagem interdisciplinar, transdisciplinar e intersetorial, com a decorrente construção de uma diversidade de dispositivos territorializados de Atenção e cuidado. Mais ainda, para esse novo paradigma, produção de saúde e produção de subjetividade estão entrelaçadas e são indissociáveis.

Por isso, as relações estabelecidas através da escuta e do vínculo entre os profissionais e os usuários são de extrema importância para acolher as demandas desse sujeito, salientando que, muitas vezes, o seu sofrimento vem da sua situação de vulnerabilidade social, que recai sobre a saúde. Contudo, esse novo modelo de atenção psicossocial possibilita conhecer o sujeito, a sua realidade, e estabelecer diálogos para que ele possa construir estratégias de autonomia e emancipação social. Mas, será que os serviços substitutivos dos hospitais psiquiátricos estão atentos para esse novo olhar da saúde mental? Então se faz necessário apresentar a crítica, com base no que as pesquisas de Yasui e Costa-Rosa (2008) e do Conselho Regional de Psicologia (2013) trazem a respeito do CAPS. Ainda que o modelo psicossocial seja fundante dos CAPS, não necessariamente ele se efetiva na prática. Podemos, com isso, fazer também uma analogia com o modelo social da inclusão que não é efetivado nas práticas chamadas inclusivas.

Podemos, ainda, corroborar essas evidências através dos atendimentos realizados no NAPP quando os discentes são encaminhados ao CAPS e, no retorno a esse Núcleo, trazem o seu relato e desabafo de que o “profissional médico” não mantém uma relação dialógica, apenas realiza a prescrição medicamentosa, reafirmando o seu saber centrado na doença. Na cobrança, por parte dos professores da UEFS, de um relatório médico para que o discente possa estar em sala de aula ou, a depender da sua situação de saúde realizar o trancamento da matrícula, ainda impera a lógica do modelo médico, centrado na doença e não nas capacidades e habilidades do discente. Portanto, uma mudança só poderá ser efetivada quando o olhar para o outro for marcado por atitudes de respeito e atenção integral às subjetividades desses sujeitos, ou seja, quando estiver na mente, nos corações, nas ações e práticas das pessoas que foram incumbidas de exercer a sua profissão com compromisso, dedicação, ética e lisura, construindo novas práticas e compartilhando novos saberes.

Essa lógica, ainda centrada na doença:

submete os sujeitos do sofrimento e os próprios trabalhadores a um lugar de sujeição, produção e reprodução de subjetividades enquadradas, conformadas e bem-comportadas: produção de afetos tristes, renúncia à potencialidade criativa, ao desejo, à autonomia. Não há CAPS aqui, apenas mais uma instituição de Saúde Mental organizada a partir da mesma lógica hegemônica do Paradigma Psiquiátrico Hospitalocêntrico Medicalizador. (YASUI e COSTA-ROSA, 2008, p. 34).

Logo, é preciso superar essa lógica centrada na doença e buscar estratégias para que o sujeito seja autônomo e emancipado. Com isso, é importante que toda a equipe e a comunidade invistam na mudança de paradigma, vejam a perspectiva social, cultural e política como estratégias de enfrentamentos e resistências.

Diante do exposto, o que fazer para superar essa lógica hegemônica, centrada na doença, no saber do médico que visa apenas o binômio saúde e doença? Concordamos com os autores Yasui e Costa-Rosa (2008) que apontam para o investimento na ampliação dos espaços de formação dos profissionais que atuam na Política de Saúde Mental, bem como na crítica, análise e supervisão dessa política através da equipe e dos usuários. O elo mantido entre eles será capaz de provocar mudanças, uma vez que se tenha a intenção de cuidar dos usuários com base na atenção psicossocial voltada para o sujeito e para suas relações estabelecidas no território.

A noção de território não diz respeito, apenas, à noção geográfica de espaço físico, mas considera as dimensões subjetivas dos usuários, da equipe e da relação estabelecida entre eles, centrando-se nos valores, nas atitudes, nas vivências de cada um, que deverão estar

pautadas no respeito à diferença em prol da coletividade. Destarte, a atenção psicossocial só será efetivada se essa relação for de acolhimento, de cuidado, pautada no estabelecimento de vínculos, possibilitando o exercício de autonomia e emancipação do sujeito.

3.1.3 Atenção psicossocial na Educação Superior

Diante do que foi apresentado, cabem algumas reflexões: Será que a comunidade acadêmica da UEFS não está se utilizando do seu saber e das suas práticas para discriminar os discentes com necessidades educacionais ao invés de conhecê-los? Dessa forma, será que estamos repetindo o modelo médico, que focalizava na doença e não na pessoa?

Importante salientar que a UEFS, em seu processo seletivo, reserva 50 vagas para membros de comunidades indígenas ou quilombolas, além de 50% das vagas em todos os cursos para alunos egressos de escolas da Rede Pública, sendo que destas, 80% são reservadas para os que se autodeclaram afrodescendentes (UEFS, 2018). Por isso, é preciso repensar as nossas práticas para não excluir os discentes com necessidades educacionais que fazem parte dessa comunidade e que foram excluídos pela sociedade capitalista, elitista e colonizadora. Então, esse estudo procura questionar as ações e repensar estratégias de inclusão social e, por isso, a atenção psicossocial aos discentes com necessidades educacionais poderá ser um modelo muito útil para o modelo social da inclusão.

O termo atenção psicossocial é defendido por Amarante (2007) por oferecer acolhimento às pessoas que foram excluídas. Dessa forma, faz-se necessário o estabelecimento de vínculos afetivos e profissionais com pessoas que tenham compromisso em ajudá-las, pois atenção psicossocial é responsabilizar-se pelo outro, ou seja, por aquele que está sendo acolhido e cuidado.

Essa modalidade de atenção psicossocial, segundo Amarante (1995), mostra uma nova forma de lidar com as pessoas que estão em sofrimento psíquico, cuja forma de tratamento se dá no coletivo, com o foco na saúde da família, visando à atenção primária à saúde, que trabalha na prevenção das ações da saúde com o apoio dos Centros de Atenção Psicossocial.

Destarte, para estabelecer uma nova relação entre os profissionais de saúde e as pessoas com sofrimento psíquico é preciso intervir no campo do saber, do querer, da vontade, ou seja, na produção de uma nova subjetividade desses profissionais, capaz de provocar

mudanças nas relações estabelecidas com os usuários e familiares dos serviços de saúde. Faz-se mister relacionar-se com essas pessoas estabelecendo confiança, criando vínculos e a responsabilização, trabalhando numa perspectiva de uma atenção integral do biopsicossocial, da integração dos saberes, usando a intuição, o envolvimento. Os profissionais devem estar sensíveis à escuta e a problematizar a realidade trazida por essas pessoas, para envolvê-las e criar vínculos.

A efetivação da atenção psicossocial aos discentes da UEFS deve estar baseada na criação de uma rede de relações entre os sujeitos e os profissionais que atendem no Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPP), através de uma equipe interdisciplinar, que envolva os sujeitos (discentes com necessidades educacionais), profissionais e os seus familiares. Portanto, é preciso acolher e acompanhar esses sujeitos, para que os mesmos possam ter o seu direito de estudar, concluir o seu curso e obter sucesso em sua escolha profissional, pois esta lhe trará autonomia e a sua inserção no mercado de trabalho. Pois, como assegura Amarante (2007, p. 92): “o trabalho é uma estratégia de cidadania, de autonomia e de emancipação social”.

Contudo, é preciso valorizar a importância do trabalho da equipe interdisciplinar que consiste na reflexão conjunta, na diversidade de percepções e dos conhecimentos compartilhados na busca de caminhos para a intervenção da prática em saúde mental na construção de uma rede de atenção psicossocial ou inclusiva aos discentes com necessidades educacionais da UEFS.

Essa pesquisa analisou o trabalho desenvolvido pela equipe interdisciplinar do NAPP na escuta qualificada das necessidades educacionais dos discentes buscando avaliar o atendimento humanizado, o estabelecimento de vínculos, a participação dessas pessoas, o incentivo ao exercício da autonomia e o respeito às diferenças.

O sucesso pelo acompanhamento do discente com necessidade educacional depende da equipe do NAPP e do NAU, além do envolvimento do corpo docente da UEFS, no sentido de perceber a situação deste discente, bem como fazer o encaminhamento para esses Núcleos. Sendo assim, buscar-se-á analisar como a equipe está trabalhando na perspectiva de estratégias de enfrentamento das questões específicas de cada discente, no sentido de possibilitar a flexibilização do currículo para atender às especificidades do mesmo, além de promover ações de discussão sobre o atendimento educacional aos discentes e, também, oferecer apoio técnico e pedagógico aos docentes, envolvendo a família e toda a comunidade

universitária da UEFS nas discussões e no enfrentamento da questão de inclusão dos discentes com necessidades educacionais.

Segundo Santos (2011), é preciso que os docentes busquem a acessibilidade curricular para flexibilizar o currículo de modo a atender as especificidades de cada discente. Dessa forma, faz-se necessário um trabalho que atenda as adaptações curriculares em busca do planejamento educacional, visando o projeto político-pedagógico da UEFS, ou seja, do currículo e das mudanças de atitudes individuais e coletivas para a inclusão dos discentes com necessidades educacionais.

Apesar do arcabouço jurídico, a nossa sociedade ainda trata as pessoas ditas “diferentes” de maneira desigual, com preconceito. Será que estamos preparados para conviver com as diferenças? Logo, qual será o verdadeiro interesse em excluir essas pessoas?

Infelizmente, as políticas públicas não conseguem superar as nefastas desigualdades sociais impostas por uma hegemonia política e econômica, que visa à concentração do poder à custa da vida dos cidadãos brasileiros que vivem à margem da sociedade. Com isso, os trabalhadores da saúde, da educação, da assistência, entre outros precisam informar, esclarecer e divulgar que as diferenças fazem parte da sociedade; dessa forma é preciso conviver e respeitar as diferenças e as singularidades de cada cidadão e fazer dessa experiência um espaço de aprendizagem, de solidariedade e enriquecimento de práticas e saberes.

Uma sociedade justa e equânime vê cada cidadão de forma integral, ou seja, em suas diferenças sociais, culturais e políticas, porque uma sociedade dita democrática precisa respeitar os sujeitos de direitos. Então, só com uma educação voltada para os direitos humanos será possível realizar as transformações necessárias ao reconhecimento da dignidade de todos os cidadãos. Diante disso é preciso afirmar que:

Como a Educação em Direitos Humanos requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana, ela se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercer seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas. É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. (BRASIL, 2012a, p. 2).

Estamos tentando construir uma linha de raciocínio que assegura que toda ação humana demanda reconhecer o outro como sujeito de direitos. Portanto, educar para direitos

humanos requer um posicionamento frente ao outro, através da mudança de atitudes e de valores, pautadas na convivência ética e respeitosa na sociedade moderna, visto que:

os direitos humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais. (BRASIL, 2012a, p. 3).

Diante disso, precisamos transformar nossas práticas e aprender novos saberes capazes de provocar mudanças necessárias ao rompimento do paradigma hegemônico, que concentra poder, saber e assegura as injustiças políticas e socioculturais. Por isso, o modelo social da inclusão que visa novas construções sociais em prol da coletividade, do respeito aos direitos de todas as pessoas, é uma prática de educação para os direitos humanos.

Portanto, uma sociedade inclusiva, que reconhece os direitos humanos, que tem por base proteger a dignidade humana, a vida, conseqüentemente reconhece a pessoa. A educação para direitos humanos empodera o sujeito na construção de conhecimentos, competências valores e atitudes visando relações sociais humanizadas, proporcionando uma cultura de paz e das diferenças.

Mormente, educar para direitos humanos trata do ideal comum que comunga valores e atitudes frente ao outro, isto é, traz o reconhecimento do outro e aponta como as relações sociais poderão se transformar em uma cultura inclusiva, de respeito e tolerância ao outro, na luta pelo reconhecimento e dignidade da pessoa humana que será aprofundada na Teoria do Reconhecimento de Honneth (2009).

3.2 Educação como luta por reconhecimento segundo a teoria de Honneth

A educação como luta por reconhecimento dos discentes com necessidades educacionais no Ensino Superior demanda uma mudança de atitudes e valores, no sentido da comunidade respeitar os direitos destes discentes, tendo em vista que a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS vem tentando informar, esclarecer e ampliar os direitos dos discentes na comunidade universitária. Mas para que esse direito possa ser efetivado, todos os membros desta comunidade precisam saber **estimar** e reconhecer o discente com necessidade educacional como membro de direito, corroborando com o padrão de reconhecimento (Honneth, 2009). O reconhecimento da estima ou da solidariedade corresponde ao modelo de

atenção psicossocial que, trabalhado com o sujeito na perspectiva da inclusão no Ensino Superior, demanda uma mudança de valores em direção ao respeito pelas diferenças e pela diversidade.

Ao nos debruçarmos sobre a inclusão no ensino superior dos discentes com necessidades educacionais se tornou necessária uma abordagem teórica que nos desse uma direção, capaz de ampliar as relações de reconhecimento dos direitos humanos. Escolhemos a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, que aborda as lutas sociais a partir da gramática moral dos conflitos sociais em direção à justiça. Se o que move as pessoas é a luta por reconhecimento social, podemos buscar compreender as necessidades educacionais dos discentes da UEFS como expressões de suas lutas por reconhecimento, que se concretizam no acesso ao Ensino Superior e na luta pela permanência e conclusão de seus cursos de graduação ou pós-graduação.

Para apresentar Axel Honneth, filósofo e sociólogo alemão, diretor desde 2001 do Instituto Social da Universidade de Frankfurt e professor da Universidade de Columbia nos EUA, tomamos como base os autores que o definem como: “o mais importante membro da escola de Frankfurt, e a sua Teoria do Reconhecimento tem cada vez mais importância nos círculos acadêmicos anglo-saxões, europeus e latino-americanos”. (HERZOG et al, 2017, p. 395).

Destarte, a Teoria do Reconhecimento de Honneth está fundamentada numa atualização da filosofia de Hegel. Interessa-nos, aqui, mais especificamente, o diálogo que ele estabelece com Hegel e Mead¹⁴ no que diz respeito à formação intersubjetiva da identidade:

o mecanismo psíquico que torna o desenvolvimento da autoconsciência dependente da existência de um segundo sujeito: sem a experiência de um parceiro de interação que lhe reagisse, um indivíduo não estaria em condições de influir sobre si mesmo com base em manifestações autoperceptíveis, de modo que aprendesse a entender aí suas reações como produções da própria pessoa. (HONNETH, 2009, p. 131).

Por isso que o desenvolvimento das identidades se dá na convivência social, em diversos âmbitos, numa dinâmica de conflitos e reconciliações possíveis:

Na medida em que se sabe reconhecido por um outro sujeito em algumas de suas capacidades e propriedades e nisso está reconciliado com ele, um sujeito sempre virá a conhecer, ao mesmo tempo, as partes de sua identidade inconfundível e, desse modo, também estará contraposto ao outro novamente como um particular. [...] o movimento de reconhecimento que subjaz a uma relação ética entre os sujeitos

¹⁴ George Herbert Mead, que Honneth recorre ao mesmo, da psicologia social, para “dar a idéia hegeliana uma inflexão empírica”. (HONNETH, 2009, p. 24).

consiste num processo de etapas de reconciliação e de conflito ao mesmo tempo, as quais substituem umas às outras. (HONNETH, 2009, p. 47).

Uma aplicação possível desses princípios da teoria do reconhecimento ao nosso estudo é compreender que, quando um discente com necessidade educacional da UEFS não tem seu direito de estudante reconhecido por um colega, por um professor ou mesmo pela organização universitária, uma expressão possível diante desse desrespeito é lutar por reconhecimento. Esta pode ser uma chave de leitura dos sentidos possíveis de conflitos em sala de aula ou mesmo queixas que normalmente são recebidas como casos da área da saúde e não do campo educacional.

É possível defender a educação como luta por reconhecimento na evolução moral dos conflitos sociais, através das experiências intersubjetivas dos sujeitos, capazes de legitimar valores que são adquiridos nessas experiências pelo reconhecimento do amor, do direito e da solidariedade como pressupostos da teoria do reconhecimento, tendo em vista que, para Honneth (2009), os conflitos sociais caracterizados por uma demanda na justa distribuição de bens materiais coadunam com a luta pela dignidade humana, pela integridade física e pelo reconhecimento do valor das diversas culturas e modos de vida.

Vale ressaltar que a educação inclusiva busca um aprendizado acolhedor, capaz de conviver com as diferenças e aceitar a diversidade, mas, segundo Martins (2014), a educação contemporânea não consegue dar conta dos novos desafios. Sendo assim, esse autor corrobora com a Teoria do Reconhecimento de Honneth e traz contribuições para entender essa sociedade, quando diz que:

Parece-nos que a teoria do reconhecimento de Honneth pode ajudar a entender essas sociedades e, por conseqüência, o próprio ser humano. Assim ao nosso ver, ela pode ser útil para pensarmos a educação moral e a escola no contexto das sociedades complexas numa perspectiva não da pacificação e superação das diferenças, mas da aceitação das diferenças e do reconhecimento da identidade do outro. (MARTINS, 2014, p. 41).

Fazendo outro elo entre a educação e a teoria de Honneth, Martins (2014) afirma que essa teoria é capaz de enfrentar os desafios postos na contemporaneidade na medida em que a educação for capaz de desenvolver as potencialidades das crianças e aprender a lidar com as diferenças, reconhecendo, assim, todos os indivíduos.

Por meio da educação como uma luta cotidiana por reconhecimento, os discentes com necessidades educacionais podem vir a transformar seus sentimentos de injustiça em consciência de desrespeito, o que ganha força na troca simbólica com o outro:

um sujeito somente dispõe de um saber sobre o significado intersubjetivo de suas ações quando ele está em condições de desencadear em si próprio a mesma reação que sua manifestação comportamental causou, como estímulo, no seu defrontante: do que meu gesto significa para o outro, eu posso me conscientizar ao produzir em mim mesmo, simultaneamente, seu comportamento de resposta. (HONNETH, 2009, p. 129).

Portanto, ao falarmos da inclusão dos discentes com necessidades educacionais da UEFS estamos nos pautando numa nova estrutura de valores que respeita o sujeito, através das experiências vivenciadas em sala de aula e na própria relação com esses discentes na busca pelo sentimento de justiça, amor e solidariedade, generalizando esses valores construídos de maneira coletiva na comunidade acadêmica. Por isso, afirmamos que a luta por reconhecimento no Ensino Superior está voltada para a construção de valores de respeito às diferenças e à diversidade, construídos a partir do reconhecimento e do aprendizado com esses discentes e com a comunidade universitária da UEFS.

Diante das demandas dos discentes com necessidades educacionais da UEFS dirigidas ao NAPP, conforme os dados da pesquisa, podemos afirmar que a permanência e a participação dos mesmos não estão garantidos, pois, diante da análise dos dados verificamos o desrespeito a esses discentes. Logo, quando o reconhecimento pela permanência e participação é negado, as reações emocionais destes discentes podem ser interpretadas de forma negativa e patologizante num contexto de exclusão de direitos. Frente a essa situação, numa outra perspectiva, podemos inferir que a resistência dos discentes com necessidades educacionais seja uma luta por reconhecimento, pois, essas ideais são ratificadas em Honneth (2009, p. 224) quando este afirma que “as reações emocionais de vergonha, a experiência de desrespeito pode tornar-se o impulso motivacional de uma luta por reconhecimento”.

Conforme apresentamos anteriormente, o reconhecimento dos discentes com necessidades educacionais torna possível a sua inclusão no Ensino Superior, mas quando esse reconhecimento é recusado, por desrespeito às suas qualidades e capacidades, esses discentes lutam por reconhecimento da garantia dos seus direitos.

Ademais, nem sempre o que está legalmente explicitado nos documentos se efetiva sem uma luta por reconhecimento e, por isso o trabalho realizado pela equipe do NAPP e pelos membros do GPT se pauta pelo reconhecimento dos direitos dos discentes com necessidades educacionais nas relações estabelecidas com alguns Colegiados. Assim, é possível que outras pessoas passem a reconhecer esse direito e estabelecer uma cultura inclusiva através da parceria entre todos os membros da comunidade universitária.

3.2.1 Reconhecimento jurídico

Se a comunidade universitária da UEFS concebe os discentes com necessidades educacionais como membros socialmente aceitos, sendo reconhecidos por todos, esses discentes são concebidos como pessoas de direito. Mas pode acontecer o não reconhecimento, que gera sofrimento, desistência do curso e outras formas de ação. O não reconhecimento ou desrespeito pode também dar início à luta por reconhecimento que se expressa nas lutas estudantis ou mesmo na busca por ajuda no NAPP ou em outras instâncias. O reconhecimento também pode existir e formar uma base institucional que retroalimenta a identidade dos estudantes e novas lutas.

O discente com necessidades educacionais ao ser reconhecido como um membro da comunidade acadêmica representa uma pessoa dotada de direitos, que é uma base para o autorrespeito, ou seja, depende de que cada sujeito se veja como cidadão seguro de si e que saiba do seu valor na sociedade, cumprindo obrigações e assegurando os direitos; por isso a importância do reconhecimento como membro de uma comunidade, especificamente da comunidade universitária.

Com isso, Honneth (2009) afirma que Mead e Hegel constatarem que o reconhecimento na relação jurídica é incompleto quando as diferenças individuais não são expressas positivamente entre os cidadãos de uma coletividade. Então, a inclusão no ensino superior pode estabelecer caminhos e estratégias para assegurar os direitos dos discentes com necessidades educacionais da UEFS, através do reconhecimento desses discentes como membros da comunidade acadêmica e como sujeitos dotados de direitos e deveres. Mas, apesar da existência da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS, enquanto norma institucional, esse documento não efetiva os direitos das pessoas sem o reconhecimento afetivo e a estima.

Por isso, sobre o direito, Honneth (2009) com relação a Hegel, diz que o reconhecimento do direito depende historicamente dos princípios morais universalistas. “Pois com a modernidade, o sistema jurídico precisa ser entendido como expressão dos interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade, de sorte que ele não admita mais, segundo sua pretensão, exceções e privilégios.” (HONNETH, 2009, p. 181). Então, a política de inclusão da UEFS precisa ser conhecida por toda a comunidade universitária para que os

direitos dos discentes com necessidades educacionais não sejam interpretados como privilégios e sim como uma ação da equipe do NAPP na efetivação dos direitos desses discentes na busca de práticas inclusivas.

Quando o direito de uma pessoa for denegado, podemos, então, afirmar que a luta por reconhecimento na inclusão no Ensino Superior está pautada pelos conflitos, configurando-se a partir de uma relação de desrespeito que:

se refere aos modos de **desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade**. De início, podemos conceber como “direitos”, grosso modo, aquelas pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela, como membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua ordem institucional; se agora lhe são denegados certos direitos dessa espécie, então está implicitamente associada a isso a afirmação de que não lhe é concedida imputabilidade moral na mesma medida que os outros membros da sociedade. (HONNETH, 2009, p. 216)

Diante do exposto, verifica-se que o direito se desloca das pretensões individuais para a coletividade, onde todos os membros da comunidade universitária devem participar de forma igual, assegurando os seus direitos. Portanto, a experiência de privação de direitos leva a uma perda do autorrespeito, que significa, segundo Honneth (2009, p. 217), “uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos”. Logo, o autor assegura que essa forma de desrespeito, referindo-se ao reconhecimento, retira da pessoa a sua imputabilidade moral que foi adquirida em seu processo de interação social. Por isso, essa forma de desrespeito está ligada aos processos históricos, pois se altera com as relações jurídicas através da universalização e da materialização dos direitos garantidos institucionalmente. Por isso que os discentes com necessidades educacionais, ao serem lesados em seus direitos de estar em pé de igualdade com outros discentes, lutam por reconhecimento. Vale ressaltar a importância de uma rede de solidariedade que possa assegurar esse direito, o que pode ser realizado pelo NAPP, GPT, GEPEE em parcerias com Colegiados, Departamentos entre outras instâncias na inclusão desses discentes no Ensino Superior.

3.2.2 Reconhecimento por estima ou solidariedade

Para além do reconhecimento jurídico, os sujeitos precisam “de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas”. (HONNETH, 2009, p. 198). Em relação a esse tipo de reconhecimento, Honneth (2009)

afirma que Hegel nomeou de “eticidade” o reconhecimento próprio da estima mútua e, para Mead, esse reconhecimento se referia ao modelo de divisão do trabalho. Por conseguinte, diante dessa concepção, Honneth afirma que:

um padrão de reconhecimento dessa espécie só é concebível de maneira adequada quando a existência de um horizonte de valores intersubjetivamente partilhado é introduzido como seu pressuposto; pois o Ego e o Alter só podem se estimar mutuamente como pessoas individualizadas sob a condição de partilharem a orientação pelos valores e objetivos que lhes sinalizem reciprocamente o significado ou a contribuição de suas propriedades pessoais para a vida do respectivo outro. (HONNETH, 2009, p. 199).

Então, Honneth (2009) apresenta um tipo de comunidade de valores: o reconhecimento por estima; logo, a estima social refere-se ao particular e tem o propósito de caracterizar os seres humanos em suas diferenças. Com isso, Honneth (2009, p. 199) diz que “esse reconhecimento requer um *medium* social que deve expressar as diferenças de propriedades entre sujeitos humanos de maneira universal, isto é intersubjetivamente vinculante”, já o direito moderno reflete o *medium* de reconhecimento das propriedades universais dos sujeitos de forma diferenciada. Podemos afirmar que a lei pura ou a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS cai na abstração e não dá conta dos casos concretos dos discentes com necessidades educacionais e, por isso o reconhecimento social é tão importante, na medida em que a estima faz com que reconheçamos o valor do outro.

Dessa forma, Honneth (2009) chama a atenção para o fato de que essa luta não está apenas na força simbólica, mas na capacidade que têm os movimentos sociais em influenciar o acolhimento das demandas coletivas por propriedade e por capacidades, na esfera pública, elevando assim o valor social e a reputação de seus membros e, por isso a importância da luta por reconhecimento dos discentes com necessidades educacionais da UEFS. Essa luta possibilita ampliar o olhar para a inclusão desses discentes no Ensino Superior, visando um trabalho coletivo de todos os membros da comunidade universitária, que reconhece e estima esses discentes, reforçando a prática de atenção psicossocial voltada para a inclusão no Ensino Superior.

Diante do que foi apresentado, Honneth (2009) afirma que a solidariedade nas relações de grupo pode gerar a experiência de resistência comum contra a repressão política, que vai produzir valores intersubjetivos, possibilitando que cada um aprenda e reconheça o significado das capacidades e das propriedades do outro. Segundo Honneth (2009, p. 210): “na experiência partilhada de grandes fardos e privações, origina-se num átimo uma nova

estrutura de valores que permite mutuamente aos sujeitos estimar o outro por realizações e capacidades que antes não tiveram importância social”.

Destarte, para Honneth (2009) quando a pessoa é desrespeitada, em razão do reconhecimento, é retirado o assentimento social de sua autorrealização que foi conquistada pela solidariedade dos grupos. Mas, Honneth assegura que:

um sujeito, só pode referir essas espécies de degradação cultural a si mesmo, como pessoa individual, na medida em que padrões institucionalmente ancorados de estima social se individualizam historicamente, isto é, na medida em que se referem de forma valorativa às capacidades individuais, em vez de propriedades coletivas; daí essa experiência de desrespeito estar inserida também, como na privação de direitos, num processo de modificações históricas. (HONNETH, 2009, p. 218).

Conforme o exposto, podemos reafirmar que a estima social é um fator preponderante para o reconhecimento do sujeito em uma comunidade de valores voltada para o respeito à diferença e à diversidade. Por isso, a importância da comunidade acadêmica da UEFS construir valores coletivos baseados no reconhecimento dos discentes com necessidades educacionais ao invés de desrespeitá-los.

Podemos dizer, com base na teoria do reconhecimento, que as lutas sociais propiciam a ampliação das relações de reconhecimento na construção de uma comunidade que vise uma concepção de “vida boa”, ou seja, estabelecendo a “eticidade”. Com isso, Honneth (2009) quis dizer que os indivíduos constroem uma relação positiva de si mesmos quando conseguem ser respeitados por todos os membros através da criação de uma comunidade de valores, que seja partilhada por todos numa construção coletiva e universal, isto é, pela eticidade.

Por conseguinte, Honneth (2009) afirma que nas sociedades modernas a solidariedade se coaduna com relações sociais simétricas de estima entre os sujeitos individualizados, ou seja, autônomos. Então, o autor expõe que:

estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. **Relações dessa espécie podem se chamar “solidárias” porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade:** só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis. (HONNETH, 2009, p. 211, grifo nosso).

Isso posto, as relações solidárias tornam possível uma comunidade de valores compartilhada por todos que são simétricos entre si, por isso, vale ressaltar que:

simétrico significa que todo sujeito recebe a chance, sem graduações coletivas, de experienciar a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade. É por isso também que só nas realizações sociais que tínhamos em vista com o conceito de “solidariedade” podem abrir o horizonte em que a concorrência individual por estima social assume uma forma isenta de dor, isto é, não turvada por experiências de desrespeito. (HONNETH, 2009, p. 211, grifo nosso).

O trabalho realizado pelo NAPP, GPT e GEPEE, que visa acolher as demandas dos discentes com necessidades educacionais com base na teoria do reconhecimento apresentada, poderá contribuir com as discussões da inclusão na comunidade universitária da UEFS ao reafirmar que as relações estabelecidas com esses discentes devem ser solidárias e primar pelo respeito aos direitos desses discentes.

3.2.3 Reconhecimento afetivo

O amor como uma forma de reconhecimento, segundo Honneth (2009), depende da relação afetiva estabelecida desde a infância, na construção das relações familiares e que se estende às relações de amizade. Com isso, podemos assegurar a importância das relações de amizade estabelecidas entre os discentes da UEFS, assim como o cuidado da família e da atenção psicossocial dos profissionais do NAPP ao demonstrarem a preocupação, o zelo e o respeito aos discentes com necessidades educacionais.

Quanto ao amor como um dos padrões de reconhecimento, Honneth (2009) faz referência às relações amorosas que correspondem às convivências entre parceiros, de amizades e de pais e filhos. Segundo Honneth, Hegel tem essa mesma interpretação do amor, pois:

Para Hegel, o amor, representa a primeira etapa de reconhecimento recíproco, porque em sua efetivação os sujeitos se confirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências, reconhecendo-se assim como seres carentes: na experiência recíproca da dedicação amorosa, dois sujeitos se sabem unidos no fato de serem dependentes, em seu estado carencial, do respectivo outro. (HONNETH, 2009, p. 160).

As relações de reconhecimento estabelecidas pelos padrões do amor e da solidariedade geram uma autorrelação (Honneth, 2009), na qual os sujeitos confiam em si e que procede da forma de reconhecimento recíproco, definido como:

aquela camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, constitui o pressuposto psíquico do

desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito. (HONNETH, 2009, p. 177).

Portanto, a experiência do reconhecimento dos discentes com necessidades educacionais estabelecida na relação de amor entre os colegas e familiares desenvolve nesses sujeitos uma atitude de autoconfiança que se firma no autorrespeito imputado pelas relações jurídicas e valorizadas pela autoestima, sendo fortalecida pela comunidade de valores. Podemos definir esta experiência como o modelo de educação inclusiva no Ensino Superior, voltada para os padrões de reconhecimento, que partilha vivências e experiências coletivas compactuadas por todos os membros dessa comunidade.

Dessa forma, não basta assegurar os direitos assentados na Política Institucional da UEFS e, por isso, Honneth (2009) distingue três formas de reconhecimento recíproco: a dedicação emotiva, baseada nas relações amorosas e de amizades; o reconhecimento jurídico e o assentimento solidário. Honneth (2009) afirma que em Hegel esses padrões de reciprocidade estão voltados para a pessoa, pois a autonomia subjetiva do indivíduo aumenta em cada etapa do respeito recíproco; mas em Mead há a constatação empírica de que a relação positiva da pessoa consigo mesma se identifica com as três formas de reconhecimento, pois a autonomia subjetiva do indivíduo aumenta em cada etapa do respeito recíproco.

Diante do que foi apresentado, Honneth descreve a relação do reconhecimento através da solidariedade partilhada com o direito e o amor:

o gênero da relação social que surge quando o amor, sob a pressão cognitiva do direito se purifica, constituindo-se em uma solidariedade universal entre os membros de uma coletividade; visto que nessa atitude todo sujeito pode respeitar o outro em sua particularidade individual, efetua-se nela a forma mais exigente de reconhecimento recíproco. (HONNETH, 2009, p. 154).

Podemos afirmar que a luta por reconhecimento, através da solidariedade, do amor e do direito possibilita uma evolução moral na sociedade, pelas mudanças de atitudes e de respeito pelo sujeito, internalizando o outro generalizado, numa convivência pacífica e na efetivação dos direitos sociais, visando à inclusão dos discentes com necessidades educacionais no Ensino Superior.

Diante do que foi discutido, reafirmamos que os padrões de reconhecimento como o amor, o direito e a solidariedade são relevantes para fortalecer o sujeito em suas relações com

a sociedade e possibilitar mudanças sociais. Uma universidade pública¹⁵ e de qualidade possibilita sujeitos críticos, esclarecidos, emancipados, conhecedores de direitos e deveres, capazes de lutar por reconhecimento, compartilhando experiências e vivências coletivas no ambiente acadêmico. Portanto, é preciso fortalecer as relações de amor e respeito, conhecer seus direitos e valores sociais, acreditando ser possível a inclusão no Ensino Superior através do reconhecimento do outro valorizando suas capacidades e potencialidades, em busca pela autonomia e pela autorrealização expressas no cotidiano das relações sociais. O reconhecimento é um princípio norteador capaz de estimular as capacidades internas e aptidões ocultas quando se adquire confiança nas habilidades dos estudantes. Honneth, em entrevista concedida em 2017 (Herzog et al, 2017) afirma que: “o papel do reconhecimento está na formação pré-teórica das experiências positivas e negativas. [...]Ademais, presto muita atenção para conhecer o contexto cultural de cada estudante [...] e abrir perspectivas e alternativas de uma interpretação criativa”¹⁶. Por isso a importância do reconhecimento dos discentes com necessidades educacionais na inclusão do Ensino Superior.

¹⁵ Apesar de Honneth não fazer a correlação da Teoria do Reconhecimento com a educação, ele assegura que as escolas públicas facilitam as sociedades democráticas e as capacidades de cooperação e intercâmbio intelectual. Em relação à universidade, Honneth diz que: “cada participante de uma classe universitária que sua palavra tem peso porque poderia abrir perspectivas interessantes e alternativas de uma interpretação criativa; quer dizer, tem que conceder algo assim como um reconhecimento “antecipatório” que indique a suposição de que se trata de um estudante com muito talento”. (HERZOG et al., 2007, p.397). HERZOG, Benno et al. **La Educación y la Teoría Del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth**. In Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 395-406, ene./mar. 2017.

¹⁶ Entrevista concedida a Herzog (ibidem 2017, p. 396-397).

4 METODOLOGIA

A pesquisa precisa ser trilhada por caminhos metodológicos capazes de delinear um percurso considerado desejável do ponto de vista científico, já que propõe o envolvimento com a realidade. A pesquisa, segundo Lakatos (2010, p. 139), “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.”.

Segundo Minayo (1996), nas ciências sociais, o objeto é histórico e principalmente qualitativo; por isso, deve-se considerar o sujeito do estudo, a sua condição social, suas crenças, valores e significados, visto que “o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação” (MINAYO, 1996, p. 22).

Na abordagem qualitativa, o pesquisador e o sujeito da pesquisa devem manter entre si uma relação dialógica com base no contexto social e histórico do fenômeno em estudo, pois “o significado construído pelos sujeitos implicados no fenômeno em estudo é de importância vital para a investigação qualitativa.” (PESCE e ABREU, 2013. p. 28).

Considerando os aspectos inerentes a este estudo, entendemos que a abordagem qualitativa é a que melhor atende aos objetivos propostos que estão relacionados à descrição e análise das representações das demandas psicossociais dos discentes com necessidades educacionais.

Nos dias atuais, Flick (2009) defende a relevância da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida, porque vai defender que as desigualdades sociais estão na diversidade de ambientes, nas subculturas, nos estilos e formas de vida. Conseqüentemente, essa pluralização vai requerer uma nova sensibilidade para o estudo dessas questões, levando em consideração que cada discente com necessidade educacional tem um ritmo e um estilo de aprendizagem que foram adquiridos em seu meio sociocultural.

Destarte, para uma melhor compreensão das questões sociais, buscamos os fundamentos da teoria crítica para ancorar metodologicamente o estudo, possibilitando uma leitura dos processos históricos e sociais capazes de contribuir para uma análise mais aprofundada das demandas psicossociais apresentadas pelos/as discentes com necessidades educacionais. Por isso, corroboramos o pensamento de Alves-Mazzotti:

O pensamento crítico, ao contrário, procura a superação das dicotomias entre saber e agir, sujeito e objeto, e ciência e sociedade, enfatizando os determinantes sócio-históricos da produção do conhecimento científico e o papel da ciência na divisão social do trabalho. O sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o influencia. O teórico crítico assume essa condição e procura intervir no processo histórico visando a emancipação do homem através de uma ordem social mais justa. (Alves-Mazzotti, 1999, p. 117).

Portanto, a teoria crítica possibilitará a análise das demandas psicossociais do sujeito através da imersão em suas questões sociais, históricas e culturais, para produzir com ele novas formas de intervenção social, isto é, respeitando a vontade do mesmo.

Por isso, a pesquisa qualitativa estabelece uma relação entre o sujeito e o objeto tornando possível compreender a subjetividade. Dessa forma, tomamos como referência Chizzotti (2005):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo um significado. O objeto não é inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2005, p. 79).

Este estudo possibilitará adquirir maiores informações sobre o tema proposto, pois, Gil (2007) assinala que as pesquisas exploratórias propõem uma visão geral de determinado fato, já que esta pesquisa é realizada quando o tema é pouco explorado e, por isso, envolvem levantamento bibliográfico e documental.

4.1 Campo de estudo

Este estudo foi desenvolvido na Universidade Estadual de Feira de Santana, uma instituição que surgiu com o objetivo de ampliar a educação superior no interior do estado, anteriormente restrita apenas à capital, Salvador, na década de 1960. Apesar de a UEFS estar localizada no interior do Estado da Bahia, segundo Santos (2016, p. 30):

a cidade de Feira de Santana reunia as condições socioeconômicas e culturais para a implantação de uma universidade, cujo projeto de implantação articula-se à lógica de expansão educacional ocorrida no Brasil, a partir do final dos anos de 1960, efetivada na Bahia sob a batuta do governo estadual. A iniciativa de agentes sociais no plano local, com expressivo apoio do campo político-partidário municipal, viabilizando recursos, foi crucial para o imediato início da organização do campo universitário em Feira de Santana, com a implantação, em 1970, do primeiro

Conselho Diretor daquela que seria a primeira Universidade Estadual da Bahia, concebida inicialmente como “Fundação Universidade de Feira de Santana”.

A partir de então, o município de Feira de Santana passa a se caracterizar como o centro polarizador de desenvolvimento do interior do Estado, sendo nele instituída a Faculdade de Educação (1968) e, em seguida, criada a Fundação Universidade de Feira de Santana (FUFS), através da Lei Estadual nº 2.784, de 24.01.70 (UEFS, 2004).

É importante destacar que na cidade de Feira de Santana existia um movimento cultural por parte dos agentes sociais, o que foi crucial para que a UEFS fosse implantada no interior da Bahia, conforme argumenta Santos (2016, p. 204):

Fernando Pinto, como era conhecido, teorizou nessa ocasião que na gênese das lutas pelo ensino superior em Feira de Santana houve em jogo quatro diferentes “tendências”. A “primeira”, por ele defendida, protagonizou o movimento em prol de uma Faculdade de Filosofia; a “segunda tendência” atribuía à apregoada por Geraldo Leite, com foco na interiorização da medicina; a “terceira tendência” era representada por Wilson da Costa Falcão, que no exercício de deputado federal desenvolvia gestões políticas na tentativa de englobar as duas anteriores; por fim a “quarta tendência” foi a que “vingou”, planejada pelo governo: Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana, implantada em 1968.

Isso posto, podemos afirmar que a UEFS nasceu de lutas sociais e de embates políticos, com a participação dos setores estudantis e operários, conforme salienta Santos (2016), isto é, a sociedade civil e política organizada lutaram para que a Universidade surgisse no interior da Bahia, mas, infelizmente só a proposta do governo da época¹⁷ vingou. Logo, como podemos observar, por ser uma universidade do interior, os tão idealizados cursos de medicina¹⁸ e de filosofia¹⁹, planejados desde 1968, só foram implantados respectivamente nos anos de 2002 e 2010, o que infelizmente demonstra que o poder político, social e cultural faz a concessão em regiões que apresentam mais recursos e investimentos, como na Capital.

Após o processo de Reforma Administrativa do Estado, é extinta a FUFS através da Lei Delegada nº 11, de 29.12.80, sendo criada a Universidade Estadual de Feira de Santana

¹⁷ ACM (Antonio Carlos Magalhães), nomeado pelo regime militar. (SANTOS, 2016).

¹⁸ “No dia 04 de novembro de 2002, foi aprovado na Câmara de Graduação, no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP) e no Conselho Universitário (CONSU). Em 26 de dezembro de 2002, finalmente, foi nomeada a coordenação do Colegiado do Curso de Medicina da UEFS”. Tribuna Feirense, Karoliny Dias. 25 out.2018. <<http://www.tribunafeirense.com.br/noticias/31213/curso-de-medicina-da-uefs-completa-15-anos-com-253-alunos-formados.html>>. Acessado em 05 de fevereiro de 2019.

¹⁹ “O seu Projeto Pedagógico foi aprovado em reunião do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UEFS no dia 24 de setembro de 2010, através da Resolução CONSEPE 179/2010. A autorização do projeto pelo Conselho Universitário (CONSU) se deu em reunião, no dia 29 de setembro de 2010, através da Resolução CONSU 037/2010”. UEFS. Colegiado de Filosofia. Informações eletrônicas [informações sobre a implantação sobre o curso de filosofia]. Mensagem recebida por em 05 fev. 2019.

(UEFS), como Autarquia Especial, pela Lei Delegada nº 12, de 30.12.80, com as seguintes pretensões:

a UEFS engaja-se no sentido de garantir a sua realização como espaço livre e autônomo de criação de conhecimento, de convivência dialética e de constante avaliação crítica, tornando-se uma universidade integrada em si mesma e à sua região: cresce institucionalmente, amplia a área de influência e atuação, aperfeiçoa o processo acadêmico, consolida o *campus*. A integração e a participação do conjunto ganham outra dimensão e a comunidade universitária mobiliza-se em torno do seu projeto. (UEFS, 2018).

Nos anos seguintes se iniciou o processo de organização estrutural e acadêmica da UEFS, com aprovação do seu Regimento mediante Decreto Estadual nº 28.168/81, bem como os regulamentos internos dos Departamentos, da Reitoria e dos Conselhos Superiores e suas respectivas implantações (UEFS, 2004).

A UEFS, através do seu percurso administrativo e acadêmico, vem se consolidando no centro-norte baiano, abrangendo um território que integra a região do semiárido. O objetivo social da Instituição encontra-se na preparação de cidadãos que passam a exercer liderança profissional e intelectual no campo das atividades a que se propõem e a desempenharem o papel com responsabilidade social no meio em que vivem. (UEFS, 2018).

A referida instituição também vem desenvolvendo pesquisas e participa de programas e projetos em convênios com outras instituições, além de cooperação técnica com outros países, incluindo a criação de novos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, fortalecendo a produção e a publicação científicas.

Atualmente a UEFS tem 28 (vinte e oito) cursos de graduação permanente, sendo 14 (quatorze) cursos de bacharelado, 11 (onze) cursos de licenciatura e 03 (três) cursos com dupla modalidade (licenciatura e bacharelado), distribuídos em 09 (nove) Departamentos: Ciências Biológicas; Ciências Humanas e Filosofia; Ciências Sociais Aplicadas; Educação; Exatas; Física; Letras e Artes; Saúde; e Tecnologia, além de 18 (dezoito) Cursos *Stricto Sensu* e (08) oito Cursos *Lato Sensu*. Esse universo totaliza 8077 (oito mil e setenta e sete)²⁰ alunos regulares²¹ dos cursos de graduação, sendo que desse total, 42 (quarenta e dois)²² são alunos considerados com deficiência, que o sistema considera a partir do tipo necessidade especial,

²⁰ Fonte de dados do Sagres Acadêmico. Relatórios Alunos Regulares. 2018

²¹ Consideram-se Regulares todos os alunos com ocorrência de Ativo Matriculado e Ativo Não Matriculado a exemplo de Trancamento

²² Fonte de dados do Sagres Acadêmico. Relatório Alunos com Deficiência por curso. 2018

como: física, visual, auditiva e mental. A instituição contempla ainda 831 (oitocentos e trinta e um)²³ alunos matriculados nos cursos de Pós- Graduação.

A UEFS vem se destacando nas ações de inclusão social através das iniciativas como: programa de ações afirmativas, que instituiu o sistema de cotas para estudantes oriundos da escola pública e de indivíduos historicamente excluídos; ampliação da isenção da taxa de inscrição para o Processo Seletivo (PROSEL), oportunizando acesso a alunos/as da rede pública ao programa Universidade para Todos, que funciona como cursinho pré-vestibular preparando alunos da rede pública para o PROSEL e, conseqüentemente, ampliando as possibilidades de acesso ao ensino superior público.

Paralelamente, desde o ano de 2005, com a publicação do Decreto nº 5.296/ 2004²⁴ a UEFS vem atendendo às necessidades dos candidatos com deficiência que se inscrevem no PROSEL, dando oportunidade a estes de realizarem prova especial, desde que seja comprovada a deficiência mediante laudo médico e análise da Comissão do Processo Seletivo.

Vale ressaltar que a UEFS foi a primeira Universidade do Estado da Bahia a elaborar a Política Institucional de Educação Inclusiva, como resultado do trabalho da Comissão instituída pela administração superior através da Portaria 1360/2010. Essa política, segundo Santos et al. (2011, p. 5): “não visa apenas atender aos dispositivos legais, mas garantir o efetivo acesso, participação, permanência e o êxito no ensino superior aos estudantes, sobretudo aqueles que são motivo de exclusão social e educacional”.

A estrutura da UEFS compreende: Órgãos de Administração Superior; Órgãos de Administração Adstrita; e Órgãos de ensino, pesquisa e extensão. Dentro dos interesses que envolvem essa pesquisa, destacamos as atividades desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), como órgão da administração superior, consolidando as ações afirmativas e a permanência estudantil.

A PROPAAE²⁵ foi instalada no ano de 2014, substituindo a antiga Unidade de Organização e Desenvolvimento Comunitário (UNDEC), que tinha como missão de

²³ Fonte dados: Sagres Acadêmico. Relatório Alunos Pós- Graduação. 2017.2

²⁴ Que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

²⁵ A proposta da PROPAAE foi pensada, na Gestão Mais UEFS, desde o mandato do Reitor Prof. Dr. José Carlos Barreto de Santana (2011-2015), que possibilitou uma ação mais democrática nas práticas

desenvolver e implementar políticas, programas e ações de integração e valorização dos discentes e servidores técnicos, analistas universitários e docentes através de uma equipe multidisciplinar, com vistas à melhoria da qualidade de vida da comunidade universitária. Essa Unidade estava subdividida em setores específicos: Divisão de Ação Comunitária (DIAC); Coordenação de Integração Comunitária (CICOM); Coordenação de Assuntos Estudantis (CODAE); Serviço de Apoio Psicopedagógico (SAP); Serviço de Orientação Jurídica; Serviço Social; Serviço de Saúde Universitário (SESU) e Centro de Educação Básica (CEB) (CEB-Creche e CEB-Escola) (UEFS, 2010).

Atualmente, a PROPAAE tem concentrado as suas atividades nos discentes da UEFS, com a missão de propor, planejar e acompanhar as Políticas de Ações Afirmativas e consolidar Programas de Assistência Estudantil voltados à permanência de discentes de graduação, prioritariamente em situação de vulnerabilidade social e/ou integrante de comunidades tradicionais historicamente excluídos do ensino superior, com vistas a contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Assim, está assessorada pela Coordenação de Políticas Afirmativas (CPAFIR); Coordenação de Assuntos Estudantis (CODAE); Núcleo de Alimentação no Campus (NAC) e o Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPP) que integrou o SAP e Serviço Social (UEFS, 2018).

A mudança da UNDEC para a PROPAAE possibilitou a configuração de um órgão propositivo do Conselho Universitário (CONSU) da UEFS, com capacidade para “propor e deliberar sobre as políticas afirmativas e de assuntos estudantis e fixar normas complementares para as ações a elas relacionadas” (UEFS, 2017, Artigo 24, inciso XIV).

Portanto, essa caracterização é necessária para identificar e descrever o Serviço Social oferecido através do Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPP) vinculado à PROPAAE.

O NAPP está situado, no Prédio da PROPAAE, no CAU III e funciona nos turnos matutinos e vespertinos e concentra os servidores do Serviço de Apoio Psicopedagógico (SAP) e do Serviço Social, conforme dados da Tabela 1. O NAPP atende às demandas psicossociais, pedagógicas e atua nas questões de vulnerabilidade social que estejam interferindo no processo de ensino-aprendizagem, bem como na atenção psicossocial aos discentes com necessidades educacionais. A equipe do Serviço Social realiza também outras

administrativas, com a participação dos três segmentos da comunidade universitária: docentes; técnicos e analistas universitários; e os discentes.

ações baseadas nos estudos socioeconômicos, bem como na coordenação de projetos e programas vinculados às questões sociais.

Tabela 1 - Descrição do quadro de servidores administrativos do NAPP

Profissionais do NAPP	Número de Servidores	Carga horária	Situação Funcional
Assistentes Sociais	04	03 de 30 horas 01 de 40 horas ²⁶	02 em atividade; 02 afastadas: licença maternidade e mestrado.
Pedagoga	01	30 horas	Em atividade
Psicólogas	02	02 de 30 horas	01 em atividade; 01 de licença à saúde.
Secretária	01	40 horas	Em atividade
Técnica Universitária	01	30 horas	Em atividade
TOTAL	09 servidoras		

Fonte: NAPP/ PROPAAE. 2018²⁷

A equipe do Serviço Social realizou 99 (noventa e nove)²⁸ atendimentos aos discentes durante os meses de janeiro a março de 2018, e no ano de 2017, durante os meses de janeiro a dezembro, atendeu 743 (setecentos e quarenta e três)²⁹ discentes, além de acompanhar os/as estudantes das Residências Universitárias (Tradicional e Indígena).

Como esse estudo tem como objetivos as demandas psicossociais dos discentes que procuram a equipe do NAPP/Serviço Social e que estejam interferindo no processo de ensino-aprendizagem, foram analisados os registros de sessenta e quatro³⁰ acompanhamentos aos discentes da comunidade universitária.

4.2 Objeto do estudo

Para a realização dessa pesquisa, foram analisados os prontuários dos discentes acompanhados pela equipe do NAPP, bem como as atas do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) responsável por acompanhar e implementar as ações da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS. O período da análise foi compreendido entre os anos de 2011 a

²⁶ Que se refere à assistente social e pesquisadora responsável por esse estudo, atualmente afastada de suas funções profissionais para realização do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEFS.

²⁷ Levantamento realizado com a equipe do NAPP/ PROPAAE no ano de 2018.

²⁸ Relatório do Serviço Social ano 2018

²⁹ Relatório do Serviço Social ano 2017

³⁰ Levantamento realizado no arquivo do Serviço Social

2016, quando o GPT foi substituído pelo Núcleo de Acessibilidade da UEFS (NAU) no ano de 2016. Os registros dos prontuários dos discentes com necessidades educacionais, relatados pela equipe do NAPP/Serviço Social, foram analisados para compreender a relação da inclusão no Ensino Superior com o modelo da atenção psicossocial baseando-se na Teoria do Reconhecimento, sendo utilizada a leitura cuidadosa dos prontuários e as anotações pertinentes foram catalogadas em blocos de informações para a compilação dos dados.

Os/as discentes procuram o Serviço Social por dificuldades de aprendizagem, por problemas de relacionamento interpessoal e/ou emocional ou quando estão em sofrimento psíquico, além do acesso ao Programa de Assistência Estudantil. Essas demandas podem ser espontâneas ou através de encaminhamentos de colegiado e/ou professores/as, pelos/as próprios/as colegas de turma e algumas vezes pela família que solicita apoio dessa equipe.

A cada atendimento são feitos registros dos diálogos estabelecidos com os/as estudantes a partir dos os relatos dos mesmos e esses registros são arquivados nos prontuários dos discentes com necessidades educacionais. O prontuário contém esses relatos e suas respectivas análises pela equipe do NAPP/Serviço Social que realiza o acompanhamento social.

4.3 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente foi realizada a pesquisa documental através da análise do Documento Base da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS e das atas das reuniões do GPT dessa Política. Em seguida, foi realizada a leitura dos prontuários dos discentes com necessidades educacionais atendidos pela equipe do NAPP. Depois, foram registradas as transcrições das anotações dos profissionais em atendimento aos referidos discentes, fazendo a correlação com os objetivos da pesquisa. E por último, os dados que aparecem em maior número de vezes foram analisados para compreender as representações das demandas psicossociais dos discentes com necessidades educacionais.

Segundo Oliveira (2007, p. 70), a pesquisa documental é caracterizada pelas informações contidas em documentos, e por isso “o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico.”.

Ludke e André (1986) vão afirmar que a análise documental se constitui como uma técnica da abordagem de dados qualitativos, afirmando que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Por isso, estabelecemos como critérios de seleção de dados apenas a utilização de prontuários de discentes supostamente com necessidades educacionais que tenham sido atendidos por mais de três vezes³¹ pela equipe do Serviço Social, configurando um relatório com registros de atividades e com parecer social. Além disso, em um dos atendimentos deve ter sido solicitada a intervenção da equipe nas seguintes questões:

1. mediação de dificuldades de aprendizagem e/ou relacionamento com docentes e/ou discentes;
2. mediação de questões administrativas, tais como: assegurar a acessibilidade em salas de aula, ter tempo de prova aumentado e garantir a permanência no curso;
3. intervenção e prevenção em situações de discriminação, (re)conhecendo-as e ficando atento a possíveis sofrimentos entre os/as discentes;
4. encaminhamento à rede de atenção à saúde e aos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS);
5. mediação em dificuldades de concentração por motivos de saúde e/ou por uso de medicamentos.

Trabalhamos na coleta de dados com duas fontes: documentação (documento da Política e as Atas do GPT) e registros em arquivo (prontuários dos discentes acompanhados pelo NAPP/Serviço Social), pois, conforme salienta Yin (2010, p. 125) a evidência pode vir de várias fontes como: “documentação, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.”.

Portanto, para estabelecer prioridades na coleta de dados, a fim de viabilizar a pesquisa, segundo Ludke e André (1986, p. 22) “a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo [...] para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada”.

³¹ Pela experiência técnica, definimos a partir de três atendimentos, pois teremos mais dados nos prontuários dos registros dos discentes para a análise da pesquisa.

A documentação, segundo Yin (2010, p. 130) pode ter vários formatos cuja função é confirmar, detalhar e aumentar a evidência de outras fontes e, “devido ao seu valor global, os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados na realização de estudos.” Além do documento base da Política Institucional de Educação Inclusiva, analisamos as Atas das reuniões do GPT que discutiam as operacionalizações das ações dessa Política e as ações pontuais em que os membros do referido grupo atuavam para efetivar essa Política, bem como as possibilidades e os limites dessas ações.

Os registros em arquivo também são relevantes, pois são mais uma fonte de informação. Cabe ao investigador estar atento às condições em que as informações foram registradas (YIN, 2010). Diante disso, na análise dos registros dos prontuários, colhemos informações pertinentes sobre o sofrimento e o percurso necessário aos discentes com necessidades educacionais para a inclusão no ensino superior.

A coleta de dados, na sua fase primária, necessita de procedimentos capazes de serem sistematizados e analisados pelo pesquisador, visto que:

No caso específico da análise de comunicações, são exigidos mecanismos apropriados para encontrar em dados obtidos por meio de entrevistas, mensagens e documentos em geral, informações que ilustrem, expliquem ou ajudem a revelar os fenômenos investigados. Entre esses mecanismos, inserem-se a análise de conteúdo e análise de discurso como propostas teórico-metodológicas, com a pretensão de ultrapassarem o status de simples técnicas de análise para comporem um campo de conhecimento. (ALVES et al., 2003, p. 2).

Os atendimentos realizados pela equipe do NAPP/Serviço Social são registrados em livros ata e nos prontuários de acompanhamento social, relatando as demandas dos discentes, os devidos encaminhamentos, as discussões de caso e o parecer social, apresentando um estudo social e as possíveis intervenções juntamente com os discentes e a equipe técnica, visando à socialização das informações pertinentes em prol da sensibilização da comunidade universitária na inclusão dos discentes com necessidades educacionais.

4.4 Análise dos dados

Na análise dos dados levantados nos prontuários dos discentes com necessidades educacionais verificamos as situações em que a equipe do NAPP/Serviço Social sinalizou informações pertinentes a:

- Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS: como os discentes são atendidos, encaminhados e qual a articulação com a equipe do NAPP;
- As relações com os docentes: as dificuldades; as relações mantidas; se têm apoio; fazem encaminhamento ao NAPP; os discentes sofrem algum tipo discriminação dos docentes;
- Em relação aos colegas de turma: como estabelece a relação com outros discentes; sofrem algum tipo de desrespeito; são solidários com os discentes com necessidades educacionais;
- Instituição (UEFS): apoio, questões legais, dificuldades encontradas.

Foi possível fazer a leitura dos sentidos vivenciados pelos discentes com necessidades educacionais, com base na sua história de vida e de seu sofrimento. Optamos pela utilização dos prontuários como fonte de informações para preservar as lembranças e não provocar sofrimentos pelos quais esses discentes passaram durante o seu percurso acadêmico na UEFS.

4.5 Aspectos éticos da pesquisa

Respeitando os pressupostos éticos, o Projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEFS e aprovado sob o parecer nº 3.086.115, observando as Resoluções CNS 466/12³² e CNS 510/16³³, durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Solicitamos a anuência da Pró-Reitora da PROPAAE e ao NAPP para o uso dos documentos para a realização desta pesquisa, tendo em vista que os prontuários dos/as discentes com necessidades educacionais ficam resguardados pelo sigilo profissional. As informações contidas nos prontuários desses discentes foram mantidas em sigilo e só acessadas pelos pesquisadores. Na descrição dos procedimentos da pesquisa foi assegurada a garantia do sigilo através do anonimato, utilizando-se códigos por letras e números para designar os discentes, usuários do serviço, como exemplo: D01, D02, D03, etc.

Em relação aos aspectos éticos do estudo, foi respeitado também o Código de Ética do Assistente Social, conforme o Capítulo V -“Do Sigilo Profissional”:

³² Resolução do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos.

³³ Resolução do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta a pesquisa em ciências humanas e sociais.

Art. 15 Constitui direito do/a assistente social manter o sigilo profissional. Art. 16 O sigilo protegerá o/a usuário/a em tudo aquilo de que o/a assistente social tome conhecimento, como decorrência do exercício da atividade profissional. Parágrafo único: Em trabalho multidisciplinar só poderão ser prestadas informações dentro dos limites do estritamente necessário. (CFESS, 2012, p. 35).

Por se tratar de pesquisa documental, cujo objeto são os registros em prontuários, os possíveis riscos são os de identificação pelos próprios envolvidos, atendidos e atendentes, das situações descritas, com possíveis incômodos relacionados a lembranças sofridas ou juízo de valor sobre suas condutas. Como pesquisadora busquei minimizar tais questões cuidando da redação e do anonimato, seguindo o contexto ético da produção científica. Também consideramos que a manifestação dos incômodos podem ser acolhidas pelos profissionais do NAPP de duas formas: a) os discentes teriam apoio da equipe multiprofissional com assistentes sociais e psicólogas; b) os profissionais também podem ser acolhidos pela equipe multiprofissional em atendimento ou mesmo numa autorreflexão dos profissionais que beneficie o crescimento profissional de todas e todos.

Em relação aos benefícios, além da ampla discussão da inclusão no Ensino Superior, indicam meios de direcionamento para a construção de uma cultura inclusiva na UEFS, em prol da mudança de atitudes e valores numa educação voltada para todos. Tal discussão está em consonância direta com a postura socialmente referenciada de uma universidade que discute a ampliação de vagas para cotistas e vem acolhendo, em seus projetos, grupos vinculados a movimentos sociais que lutam pelo direito a terra, indígenas, quilombolas e transexuais. Mais especificamente, esta pesquisa trará dados para a elaboração de um projeto que vincule o NAPP a cursos de graduação que possam, por meio de seus estágios, compor projetos e oficinas psicossociais com objetivo de ampliar a participação discente na universidade, prevenindo o sofrimento estudantil e qualificando não só nossos profissionais, mas também os estudantes como futuros profissionais socialmente referenciados e construtores da democracia participativa em suas áreas de atuação.

Os resultados deste estudo serão apresentados, além da dissertação, em congressos, seminários e também à comunidade universitária da UEFS, a fim de possibilitar uma maior discussão e compreensão da atenção psicossocial aos discentes com necessidades educacionais na inclusão do ensino superior por todos os envolvidos nesse processo, já que é de responsabilidade de todas as pessoas que se empenham pela educação inclusiva e desejam uma transformação social pela via da educação pública e gratuita.

Temos o compromisso de dar o retorno deste estudo aos setores participantes da pesquisa, propondo uma apresentação dos resultados para dialogar com as pessoas que atuam diretamente com os discentes, como a equipe da PROPAAE, o NAPP, a PROGRAD, o NAU e demais setores da UEFS, para envolvê-los e ampliar essa discussão para toda comunidade acadêmica e, a depender das discussões dos resultados, podemos indicar outras ações para a Instituição.

5 DESCRIÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na descrição dos dados além dos registros dos prontuários dos discentes atendidos pela equipe do NAPP, foram encontrados, também, os anexos dos prontuários, como correspondências internas; solicitações digitais; relatos das reuniões do GPT com os Colegiados e Departamentos; relatórios médicos; e-mails; mensagens do MSN e Facebook, além de conversas pelo Whatsapp.

5.1 Descrição dos dados

No levantamento de dados dos prontuários dos discentes, supostamente com necessidades educacionais, atendidos pela equipe do NAPP, analisamos que dos 64 (sessenta e quatro) prontuários de discentes da UEFS em acompanhamento social, apenas 34 (trinta e quatro) foram identificados com necessidades educacionais.

5.1.1 Perfil dos discentes com necessidades educacionais

Dos 34 (trinta e quatro) prontuários dos discentes analisados, 17 (dezessete) são do gênero mulher cis³⁴, 16 (dezesesseis) são do gênero homem cis e um é do gênero homem trans³⁵. Foram identificados 03 (três) discentes de pós-graduação da categoria *stricto sensu* – mestrado, incluindo um discente indígena e 31 (trinta e um) discentes dos diversos cursos de graduação da UEFS, conforme tabela 02.

Tabela 2 - Relação de discentes com necessidades educacionais por cursos

CURSO	Discentes
Administração	01
Biologia	01
Ciências Econômicas	01
Direito	02

Continua...

³⁴ “O termo “cis” pode ser entendido como “do mesmo lado”, ou seja, utiliza-se o termo “cis” para falar sobre as pessoas cuja identificação de gênero se manteve a mesma a que foram atribuídas ao nascer”. SOUSA, Diego e CAVALCANTI, Céu (2016, p.133). In Gênero na psicologia: saberes e práticas/ organizado por Alessa Denega; Darlane S. V. Andrade e Helena M. dos Santos. – Salvador: CRP-03, 2016. PDF.

³⁵ “O termo “trans” pode ser entendido “do lado oposto/do outro lado”. (ibidem, 2016, p. 133).

Continuação

CURSO	Discentes
Educação Física	01
Enfermagem	05
Engenharia de Alimentos	01
Engenharia Civil	02
História	03
Letras com Espanhol	01
Letras com Inglês	01
Letras Vernáculas	04
Licenciatura em Física	01
Licenciatura em Música	01
Matemática	02
Medicina	02
Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade	01
Mestrado em Estudos Literários	01
Mestrado em Modelagem e Estudos da Terra	01
Odontologia	01
Psicologia	01
Total	34

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2019.

Conforme os dados elencados na tabela 02, os cursos que se destacam com discentes com necessidades educacionais são Letras, totalizando 06 (seis) casos, seguido de Enfermagem com 05 (cinco) casos, 03 (três) casos de História, 02 (dois) casos de Engenharia Civil e 02 (dois) casos de Medicina.

Pelos dados registrados nos prontuários destes discentes, os de enfermagem são os que demandam mais ações no NAPP, o que nos leva a inferir que isso ocorra pelo cuidado que a profissão exige; isso é demonstrado, também, pela preocupação da Coordenadora do Colegiado de Enfermagem (que foi Coordenadora do GPT) e a parceria com o NAPP, o que permite inferir a sua sensibilidade com os discentes com necessidades educacionais, embora, pelos relatos, esses discentes sofrem preconceito dos professores do curso e dos colegas. No caso de Letras, a parceria com a Coordenação do Colegiado³⁶ é também demonstrada nos registros dos prontuários, mas o que diferencia é o cuidado dos colegas destes discentes que procuram o NAPP para solicitar apoio e o cuidado com os discentes com necessidades educacionais.

Dos três casos de história, um foi trazido por uma professora do curso que notou a diferença de um discente em sala de aula e procurou o NAPP solicitando orientações de como proceder nesta questão. Outro caso foi levado pela genitora de uma discente, devido à

³⁶ No período dos registros destes prontuários, a Coordenação do Colegiado de Letras assumia todos os cursos de Letras, numa única Coordenação.

dificuldade de locomoção da mesma, que solicitou o apoio desta equipe; e o outro caso foi comunicado ao NAPP por servidores da UEFS em virtude de uma tentativa de suicídio.

Já os casos de Medicina foram encaminhados por uma servidora³⁷ do Colegiado devido às necessidades educacionais dos discentes durante o curso. Nos casos de Engenharia Civil, um dos discentes procurou o NAPP, mas também essa equipe estabeleceu parceria com este Colegiado de Curso, possibilitando o caminhar deste discente durante a sua vida acadêmica; o segundo caso foi encaminhado por uma professora à PROPAAE, pois o discente estava confuso nas informações e pensamentos.

Nos dados coletados nos prontuários dos discentes com necessidades educacionais atendidos pela equipe do NAPP, no que se refere à idade destes apresentamos as faixas etárias em intervalos de cinco anos, com prevalência dos discentes de 22 a 26 anos (quatorze) e dos discentes de 27 a 31 anos (onze), conforme tabela 03.

Tabela 3 - Relação dos discentes com necessidades educacionais por Faixa Etária

Faixa Etária	Número de Discentes com necessidades educacionais
De 22 a 26 anos	14
De 27 a 31 anos	11
De 32 a 36 anos	06
Acima de 36 anos	03
Total	34

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2019.

Em referência à cidade de origem destes discentes, dos 34 (trinta e quatro) casos analisados, 17 (dezessete) são moradores de Feira de Santana (FSA) sendo que os outros foram representados na tabela 04 conforme a distância percorrida até o município de FSA.

³⁷ Nos relatos, o encaminhamento foi realizado por uma servidora do Colegiado, que foi estagiária do NAPP/Serviço Social, conforme consta em livro de registro. Podemos inferir que, por conhecer o trabalho desse Núcleo com os discentes em sofrimento psíquico, esta fez os encaminhamentos.

Tabela 4 - Relação dos discentes por Cidade de origem

Cidade de Origem	Número de Discentes por Cidades
De Feira de Santana (FSA)	17
Até 100 km de distância até FSA	07
De 101 km até 300 km de FSA	06
De 301 km até 621 km de FSA dentro do Estado da Bahia-BA	03
De outros Estados acima de 621 km distante de FSA	01
Total	34

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2019.

5.1.2 Acompanhamento da equipe do NAPP aos discentes com necessidades educacionais

Quanto à demanda dos discentes com necessidades educacionais, observamos que dos 34 (trinta e quatro) prontuários analisados, 26 (vinte e seis) apresentaram sofrimento psíquico, sendo classificados como discentes com necessidades educacionais, podendo apresentar mais de um sofrimento, como: 01 (um) com TDAH e Dislexia; 01(um) Autismo; 08 (oito) com diagnóstico classificado no CID-10 como F20-29 (Esquizofrenia); 02 (dois) com transtorno bipolar; 01 (um) transtorno *borderline*, depressão e várias tentativas de suicídio; 01 (um) TOC e Fobia social; 03 (três) com ideação suicida; 05 (cinco) com sintomas depressivos e, dentre estes, um (01) faz uso abusivo de álcool e 01 (um) com diagnóstico de depressão e transtorno do pânico; 04 (quatro) com tentativa e/ou desejo suicida e, dentre estes, um em uso de maconha e outra por ser homossexual³⁸; 03 (três) em sofrimento psíquico sem diagnóstico específico; 01 (um) com Síndrome de Moebius³⁹; 01 (um) deficiente físico (tetraplegia); 01 (um) com problemas de saúde com indicação de acompanhamento com hematologista e cardiologista; 01 (um) com indicação para o acompanhamento com endocrinologista devido à questão de gênero; 02 (dois) com dificuldade de locomoção; 01 (um) com dificuldade e limitações de locomoção e fala; 01 (um) dificuldade de aprendizagem específica em uma disciplina, repetindo-a por 07 (sete) vezes; 01 (um) com dificuldade socioeconômica em se manter no curso de pós-graduação.

Conforme um dos critérios de seleção dos prontuários, estabelecemos que para coleta dos dados, o discente deveria ter até três atendimentos, configurando assim, o seu acompanhamento social, o vínculo e acolhimento com a equipe do NAPP. Então, a Tabela 05

³⁸ Estes são relatos da equipe do NAPP, a partir das informações trazidas pelos familiares dos discentes com necessidades educacionais em atendimento social.

³⁹ Conforme Relatório Médico, anexo aos prontuários, datado de 12/09/16 esclarece sobre a síndrome de D27, que é uma condição genética, apresentando a ausência de mímica facial e de dificuldade de comunicação verbal, sem apresentar nenhum prejuízo na capacidade cognitiva intelectual.

se refere à frequência dos discentes, ou seja, quantas vezes ele foi atendido pela equipe do NAPP.

Tabela 5 - Frequência do atendimento aos discentes com necessidades educacionais

Atendimento aos discentes pelo NAPP	Frequência dos discentes
Até 03 atendimentos	15
De 04 a 06 atendimentos	11
De 07 a 09 atendimentos	05
De 10 a 12 atendimentos	02
Até 20 atendimentos	01
Total	34

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2019.

Pelo levantamento dos dados, os intervalos de 03 até 06 atendimentos somam 26 (vinte e seis) discentes com necessidades educacionais, o que permite inferir que o vínculo estabelecido desses discentes com a equipe do NAPP foi firmado no sentido de resolver uma situação de conflito ou desrespeito que ocorreu entre colegas e/ou docentes, uma vez que, segundo os registros dos prontuários, os discentes procuram o NAPP para assegurar os seus direitos conforme a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS, o que será demonstrado também com outros dados desta pesquisa.

5.1.3 Descrição dos casos dos discentes com necessidades educacionais que chegam ao NAPP

Na análise dos dados, os discentes que chegam ao NAPP vêm de toda a comunidade universitária conforme os atendimentos registrados em prontuários pela quantidade de acesso ao Núcleo, conforme a tabela 6.

Tabela 6 - Como chegam os casos dos discentes com necessidades educacionais ao NAPP

Formas de acesso ao NAPP	Quantidade de acesso
Comunicações, solicitações e email dos Colegiados	19
Próprio discente com necessidades educacionais	08
Colegas de turma	06
Genitora de discentes com necessidades educacionais	06
Professores de Curso	05
Setores da UEFS	05
Comunicações, solicitações e e-mail de Departamento	04
E-mail de Coordenação do Mestrado	03
PROPAAE	02
Total	58

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2019.

Conforme a tabela 06, as solicitações dos discentes com necessidades educacionais chegam em maior número pelos Colegiados. Podemos inferir com isso, que as demandas são atendidas no trabalho conjunto entre os profissionais do NAPP e os Coordenadores de Colegiado, numa parceria que visa mediar as situações destes discentes.

Em relação às demandas dos Departamentos, conforme os dados dos prontuários, os conflitos estabelecidos com Diretor de Departamento e/ou com professores do curso, que envolvem os discentes com necessidades educacionais, foram estabelecidos por uma relação de desrespeito ou de denegação do reconhecimento (Honneth, 2009) desses discentes, pois estes perderam a capacidade de estar em pé de igualdade com seus pares que não apresentam necessidade educativa. Dessa forma, o departamento solicita o apoio do NAPP para mediar a situação de conflito envolvendo docentes e discentes com necessidades educacionais.

Com base em Honneth (2009), as reações de vergonha e o desrespeito podem ser propulsores da luta por reconhecimento, já que o sofrimento por humilhações estimula o sujeito a agir, a impor resistência, pois:

Simplesmente porque os sujeitos humanos não podem reagir de modo emocionalmente neutro às ofensas sociais, representadas pelos maus-tratos físicos, pela privação de direitos e pela degradação, os padrões normativos do reconhecimento recíproco têm uma certa possibilidade de realização no interior do mundo da vida social em geral; pois toda reação emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne motivo da resistência política. (HONNETH, 2009, p. 224).

Podemos afirmar que os discentes com necessidades educacionais que procuram o NAPP por conta própria, quando são desrespeitados, lutam pelo reconhecimento de seus direitos, fortalecendo, assim, o movimento pela inclusão no Ensino Superior que demanda uma ação coletiva de todos os envolvidos.

Retornando agora para as demandas dos colegas de turma, dos 06 (seis) atendimentos, apenas um discente procurou o NAPP porque um colega com necessidades educacionais o ameaçou e o intimidou, mas os outros 05 (cinco) procuraram essa equipe para solicitar apoio sobre como ajudar o colega com necessidades educacionais. Vale ressaltar que constam nos prontuários um abaixo assinado de uma turma solicitando apoio e cuidado para uma colega, pois a turma estava se formando e a preocupação deles era a colega com necessidades educacionais que não iria se formar com eles, pois não conseguiu acompanhar a turma, o que

demonstra uma relação de solidariedade com essa colega, pelo respeito e cuidado com a mesma.

Nos registros da equipe do NAPP constam as preocupações das genitoras⁴⁰ dos discentes com necessidades educacionais em relação a informações sobre as dificuldades e as barreiras encontradas pelos filhos, visando garantir a continuidade dos seus estudos.

Os próprios discentes com necessidades educacionais procuram o NAPP porque estão com dificuldades de aprendizagem, nas relações interpessoais, em se manterem no curso pelas questões socioeconômicas, de locomoção, pela falta de acessibilidade no Campus Universitário. Solicitam acompanhamento especializado em virtude de sofrimento psíquico, buscam orientações sobre o trancamento do semestre, além de solicitar apoio para mediar situação entre colegas e/ou professores, bem como a flexibilização dos procedimentos de avaliação, visando assegurar um tempo de prova maior, atendendo às suas solicitações no que se refere às suas necessidades educacionais.

As demandas dos professores que chegam ao NAPP dizem respeito à solicitação de orientações sobre o discente com necessidades educacionais, qual o tipo de apoio e como avaliá-lo, mais especificamente no sentido de conhecer as especificidades desse discente e tentar mediar as situações em sala de aula, além de solicitar acompanhamento específico da Equipe do NAPP em virtude de comportamentos dos discentes, como: isolamento, agressividade, confusão de ideias e pensamentos, ameaças de colegas e professores. Os relatos da equipe do NAPP demonstram que:

O professor ainda relatou que o **comportamento de D06 estava anormal**, característico de alguém com **distúrbios psicológicos** ou sob efeito de algum medicamento. **O objetivo desse relatório é prevenir**. Entende que o **aluno precisa de orientação e apoio**. Mas que **a Instituição deve se posicionar, por meios de órgãos competentes, visando evitar problemas maiores**, dos quais se tem conhecimento pelos meios de comunicação. O **professor se coloca à disposição** para quaisquer esclarecimentos, inclusive **para colaborar no intuito de ajudar D06**. O intuito é sempre ajudar, porém alguns fatos não podem passar despercebidos. (Equipe NAPP, grifo nosso).

O relato do professor apresenta indícios de um pensamento medicalizante, individualizante ou de patologização (“anormal”, “distúrbios psicológicos”, “efeito de algum medicamento”), ainda que com o intuito de resolver a situação do discente, mas distante do paradigma inclusivo, ou seja: tratá-lo porque ele é um problema, ao invés de compreender o

⁴⁰ Nos prontuários consta a participação das genitoras dos discentes com necessidades educacionais que procuram a equipe do NAPP, mas não nos aprofundamos nessa questão empírica para saber o motivo específico da procura das mesmas. Podemos inferir que se trata da cultura do cuidado da mãe.

sofrimento do discente na comunidade, como forma de problematizar o contexto universitário a partir de um modelo psicossocial ou sócio-antropológico (DINIZ, 2007; BARROS, 2009; PICCOLO e MENDES, 2018; SASSAKI, 1999).

Em relação a esse mesmo caso, quando D06 foi acompanhado pela equipe do NAPP, GPT, Colegiado e família avançou no curso, como consta nos relatos da equipe, que fazem referência a outro professor do curso em relação a D06: “teceu excelentes elogios ao discente, estudioso, interessado, cumpre com todas as atividades e senta na frente”. (Equipe NAPP).

Temos outros relatos de professoras da UEFS em relação a outro discente:

Em uma reunião ampliada com representante do NAPP e professores de D09, **uma professora informou à equipe do NAPP e ao GPT suas dificuldades e da turma em atender as demandas de D09**, mas informou que **ele apresenta um desenvolvimento muito bom intelectualmente**, mas tem baixo potencial de socialização. Outra professora relatou ter um filho autista e que diante da situação de D09 é a UEFS e **as pessoas que devem estar preparadas para atender D09 da melhor forma, sem exclusão**. (Equipe NAPP, grifo nosso).

Esses relatos demonstram que os professores estão buscando apoio do NAPP no sentido de lidar com as situações que lhes foram apresentadas em sala de aula. Para isso, procuram estreitar laços com os profissionais do NAPP. Essa equipe estabelece parcerias com o Colegiado e com os membros do GPT no intuito de trabalhar as ações da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS, visando à inclusão dos discentes com necessidades educacionais.

Devido à grande demanda dos discentes com necessidades educacionais, no que se refere aos casos de sofrimento psíquico que chegam ao NAPP, é importante sinalizar os relatos de alguns professores sobre esses discentes:

Uma professora deixou claro que deseja ver D28 bem e participando do Curso, pois acredita em **inclusão social e entende que uma pessoa com transtorno mental tem os mesmos direitos que as outras**, desde que seja submetida a tratamento especializado. Afirma ainda que D28 deveria trancar o curso para melhorar o seu quadro de saúde e retornar depois que tivesse condições em dar continuidade ao curso. (Equipe NAPP, grifo nosso).

Um professor de D31 tentou mediar a situação patológica do mesmo e os demais atores, principalmente outros alunos incomodados com sua ansiedade às vezes agressiva. Informou ainda que compreende a situação de D31, mas sempre fez questão de dar atenção sem permitir sua invasão mais agressiva. **Conseguiu contornar várias situações mantendo-o distante, sem, contudo, estigmatizá-lo**. Mas, talvez os limites tenham sido ultrapassados em algumas atitudes. Portanto, cabem as providências devidas para preservar a segurança de todos, inclusive a de D31. (Equipe NAPP, grifo nosso).

Diante do que foi apresentado, apesar dos discentes em sofrimento psíquico estarem em um ambiente acadêmico, que é um espaço da diversidade, de saberes, de práticas voltadas para o conhecimento crítico e reflexivo, que deveria discutir as diferenças pelo viés da inclusão social e do reconhecimento das pessoas em situação de vulnerabilidade social, ainda assim, a situação destes discentes é um entrave para a inclusão no Ensino Superior. Com toda a discussão sobre a reforma psiquiátrica e a inclusão social das pessoas em sofrimento psíquico, podemos inferir que essas pessoas ainda são estigmatizadas pela universidade que ainda não aprendeu a reconhecer o outro como sujeito de direitos, o que nos leva a constatar que a comunidade acadêmica da UEFS precisa discutir e avançar sobre a situação dos discentes em sofrimento psíquico. Com isso, podemos inferir que o discente em sofrimento psíquico que não é reconhecido por essa comunidade, luta por reconhecimento.

Além das demandas apresentadas anteriormente – dos Departamentos, colegas de turma, genitoras, discentes, docentes, – consideramos os relatos referentes a Setores da UEFS como Biblioteca, SESU, Serviço de Apoio Psicopedagógico (SAP)⁴¹, Centro de Educação Básica - Creche (CEB-CRECHE). Estes chegam ao NAPP, segundo os registros, descrevendo situações ocorridas com discentes que apresentam comportamentos “estranhos” como ameaças, ofensas, conversa sem sentido, baixa autoestima, agitação e ameaça de suicídio. Esses setores também buscam orientações para conduzir as relações entre seus servidores e esses discentes. Podemos inferir que o sentido dessa busca é procurar alternativas para conviver com essas situações, tendo em vista que a equipe do NAPP/Serviço Social apresenta estratégias⁴² para que os servidores possam acolher e atender as necessidades que envolvem esses discentes.

5.1.4 Ações desenvolvidas pela equipe do NAPP em atenção psicossocial aos discentes com necessidades educacionais

As ações desenvolvidas pela equipe do NAPP para atender a demanda especificamente dos discentes com necessidades educacionais estão relacionadas à forma como essa equipe atua na atenção psicossocial à comunidade universitária visando à inclusão no Ensino Superior, conforme a tabela 7.

⁴¹ O SAP foi extinto no ano 2015 de e hoje faz parte do NAPP.

⁴² Documento que o Serviço Social criou de Orientações aos Colegiados e Departamentos, conforme registro em prontuários.

Tabela 7 - Ações da Equipe do NAPP

Ações desenvolvidas	Quantidade das ações registradas nos Prontuários
Atendimento aos discentes com necessidades educacionais	27
Contatos e atendimento às demandas dos Colegiados	18
Orientações sobre a Política Institucional de Educação Inclusiva para discentes com necessidades educacionais, Familiares e Professores.	12
Atendimento aos Professores que procuram o NAPP	12
Reunião com Coordenadores de Curso e Professores	12
Intervenção e acompanhamento do trancamento do semestre dos discentes com necessidades educacionais	08
Familiares e discentes com necessidades educacionais solicitam a intervenção do NAPP junto ao Colegiado	07
Relatório Social para assegurar os direitos dos discentes com necessidades educacionais para Pró-Reitorias, Departamentos, Colegiados, Unidades e Setores.	07
Atendimento aos colegas que levam a situação dos discentes com necessidades educacionais para informar e relatar	06
Articulação com Pró-Reitorias, Colegiado, professores para assegurar os direitos dos discentes com necessidades educacionais	06
Visita domiciliar	06
Contato com o GEPEE	04
NAPP faz referência à Lei Paulo Delgado ⁴³ para defender os direitos das pessoas com transtorno mental	03
Reunião do NAPP com GEPEE e GPT	03
Atendimento às demandas dos Departamentos	03
Solicitação de transporte para discente com necessidades educacionais	02
Total	143

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2019.

Pelo levantamento dos dados, quanto ao atendimento aos discentes com necessidades educacionais, a equipe do NAPP procura conhecer esses discentes e sua família visando estabelecer uma parceria entre família e vida acadêmica, na busca da integração das ações de inclusão no Ensino Superior. Podemos inferir que esta equipe procura desenvolver alternativas para resolver, junto aos discentes, à família e aos Colegiados, os problemas decorrentes da necessidade educacional que estejam influenciando a vida acadêmica.

Com base nesses dados, o discente e a família são orientados sobre o trabalho desenvolvido pela equipe com base na Política Institucional de Educação Inclusiva para assegurar os direitos dos discentes com necessidades educacionais. Além disso, se busca informar aos interessados sobre a atuação do NAPP junto aos membros do GPT e do GEPEE, que procuram articular com os colegiados para sensibilizar professores, diretores de Departamentos, além de Pró-Reitorias e demais Unidades e Setores da UEFS para acolher a demanda destes discentes, visando o sucesso acadêmico dos mesmos, seja através de

⁴³ Lei Nº 10.216, DE 6 DE ABRIL DE 2001, de Paulo Delgado, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

realizações de reuniões, dos encaminhamentos sociais ou da emissão de relatório social com base na Política Inclusiva da UEFS.

Quanto aos relatos dos atendimentos aos discentes com necessidades educacionais que informam as dificuldades encontradas para dar continuidade ao curso, podemos inferir que é uma luta por reconhecimento na busca de garantir os direitos desses discentes na comunidade universitária através do acesso ao aparato jurídico como os instrumentos legais que dão acesso e permanência ao discente com necessidades educacionais no Ensino Superior. Além disso, preconiza também a busca pela solidariedade por toda comunidade que estima este discente como um sujeito em pé de igualdade com outros discentes compartilhando os mesmos direitos.

Então, o relato da equipe do NAPP descreve que atua em conjunto com os Colegiados para dar suporte aos discentes que precisam de atenção especial⁴⁴, o que nos leva a deduzir que a articulação do NAPP com os Colegiados, familiares, discentes e a comunidade universitária poderá formar uma teia de resistência, na defesa dos direitos dos discentes com necessidades educacionais assegurados pela Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS.

Confirmando essa suposição, encontramos o relato da equipe do NAPP, que faz a correlação com a Política de Inclusão da UEFS, informando “que vem atuando de forma interdisciplinar com os membros do GPT para esclarecer os direitos dos discentes com “necessidades educacionais especiais (NEE)”⁴⁵ e propondo a inclusão na UEFS, tendo em vista o que é assegurado nos documentos legais” (Equipe do NAPP).

Os relatos da equipe do NAPP, no que se refere ao trancamento de matrícula dos discentes com necessidades educacionais por motivo de saúde, foram possíveis devido ao acesso dos diagnósticos clínicos, emitidos por médicos psiquiatras dos CAPS e/ou particulares. A exigência legal para o trancamento da matrícula segue a Resolução CONSEPE⁴⁶ 27/91 que estabelece as Normas de Matrícula da UEFS em seu “Artigo 43 – O trancamento total de matrícula só será concedido até o máximo de dois semestres, consecutivos ou alternativos, exceto nos casos de saúde” (UEFS, 1991). Mas, em caso de motivo de saúde é exigida a apresentação de laudo médico, conforme a Resolução CONSEPE

⁴⁴ Atenção especial é utilizada pela Política Institucional de Educação Inclusiva e equipe do NAPP.

⁴⁵ O termo NEE (Necessidade Educacional Especial) é utilizado também pela Política inclusiva da UEFS, e consequentemente pela equipe do NAPP.

⁴⁶ Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

Nº 044/2014 em seu “Parágrafo 2º - Para comprovar o tratamento de saúde, o aluno deve apresentar laudo médico circunstanciado, contendo o CRM do médico” (UEFS, 2014). Fica evidente que o CID não é mais exigido, como na resolução anterior⁴⁷, mas, apesar dessa mudança na resolução, apresentamos um relato da equipe sobre discriminação em relação ao diagnóstico médico:

Nos casos específicos de trancamento de curso, por se tratar de um transtorno severo, como nos casos de esquizofrenia, existe uma grande discriminação, inicialmente pelos colegas de turma, depois dos professores para a manutenção do discente nas atividades em sala de aula e no exercício das atividades práticas sem estar devidamente controlados, isto é, sem adesão ao tratamento médico, psicológico e medicamentoso. (Equipe NAPP, grifo nosso).

Com esse tipo de relato, nos casos específicos de sofrimento psíquico, foi expresso o sofrimento da família nos casos em que os discentes são resistentes, isto é, não seguem o tratamento, pois, não compreendem o seu processo saúde/doença e alguns não aceitam a intervenção da família e nem da equipe do NAPP. Mas apenas um destes 34 (trinta e quatro) discentes com necessidades educacionais desistiu do curso porque não realizou o tratamento e não teve condições de continuar na UEFS. Conforme consta no relato do NAPP: “D28 não teve condições de ser a protagonista de sua vida acadêmica”. Consta ainda que a genitora de D28, além de não reconhecer a situação de saúde de sua filha não acreditou nos relatos da equipe do NAPP e está registrada, também, a preocupação dos colegas de turma em relação à situação específica de D28. A equipe do NAPP ainda relatou que, apesar da denúncia anônima ao Ministério Público que obrigou a família a cuidar da discente, a mesma não retornou à UEFS para concluir o curso.

Conforme apontam os registros, vale ressaltar que dos 34 (trinta e quatro) casos dos discentes com necessidades educacionais analisados, 26 (vinte e seis) apresentaram sofrimento psíquico. Observamos que a equipe do NAPP reitera a solicitação junto aos Colegiados e Departamentos às Pró-Reitorias como a PROGRAD e PROPAAE para se discutir sobre os discentes em sofrimento psíquico.

Neste ponto específico, a pergunta que fazemos é: como estabelecer um diálogo que respeite os discentes com necessidades educacionais sem que este sofra qualquer tipo de preconceito? Isto é, onde a comunidade universitária perceba que é preciso estar livre dos

⁴⁷ “2º - Para comprovar o tratamento de saúde, o aluno deve apresentar laudo médico circunstanciado contendo o CID da doença e o CREMEB do médico, além do parecer favorável do Serviço de Saúde da UEFS”. (UEFS, 1991).

estigmas, pois, são nas relações firmadas nesse ambiente acadêmico, no respeito e no reconhecimento do sujeito que poderemos transformar essas relações, voltadas para uma cultura inclusiva.

Na verdade, podemos inferir que os professores fazem o encaminhamento dos discentes com necessidades educacionais para o NAPP quando estes apresentam algum comportamento dito “anormal”. Buscam a causa no sujeito, quando na verdade é nas relações estabelecidas entre as instituições sociais e nas práticas educativas que se institui a visão medicalizada (PATTO, 1997) das dificuldades dos sujeitos com necessidades educacionais, culpando-o por suas falhas. Por isso, as práticas pedagógicas precisam estar articuladas visando à inclusão destes discentes, não apontando os erros e sim aprendendo com eles como tornar a UEFS inclusiva.

Patto (1983), que concorda com Bourdieu (1998) no que se refere às diferenças de aprendizado entre os filhos das categorias sociais mais desfavorecidas, conclui que não basta oferecer igualdade de oportunidades, mas é preciso também investir no corpo docente que deve estar atento aos aspectos sociais, econômicos e culturais de seus educandos. Também alerta que a lógica da normalização, presente nos testes psicológicos, favorece os estudantes das classes dominantes.

Observamos nos relatos da equipe do NAPP que, quando, o discente, a família, o colegiado, o NAPP e o GPT trabalharam em parceria no cuidado e na atenção psicossocial, a equipe obteve resultados positivos, inclusive, registrando bons avanços no curso e superação das dificuldades destes discentes, muitas vezes assinaladas pela família, sendo que, no retorno das atividades acadêmicas os professores e a equipe parabenizam os discentes e familiares pelo sucesso na trajetória acadêmica. Há o registro de uma professora, por solicitação da equipe do NAPP, que parabeniza a discente por tirar a nota mais alta em uma disciplina, apesar da equipe acompanhar todo preconceito que a mesma sofreu no curso por parte de colegas e professores.

Outra situação trazida pela equipe do NAPP foi a adesão ao tratamento medicamentoso, quando a equipe reforça o autocuidado para que o discente possa realizar as atividades como sujeito do seu processo de vida acadêmica e profissional. Para isso, são realizados acompanhamentos aos discentes, familiares, coordenadores de colegiado, bem como promoção de orientações a toda a comunidade acadêmica, conforme consta no levantamento dos dados, quando o discente é orientado pela equipe do NAPP: “sobre a

necessidade do uso de sua medicação para o controle dos sintomas, pois sem os medicamentos o mesmo não poderia estudar e se concentrar para as atividades acadêmicas” (Equipe NAPP).

Diante do que foi apresentado, podemos inferir que a atenção psicossocial baseada no modelo social da inclusão reconhece o discente com necessidades educacionais, acolhe, dá apoio e suporte para que o mesmo possa adquirir a consciência de si mesmo a partir da relação com o outro. Sendo assim, a Teoria do Reconhecimento de Honneth é importante para que o sujeito em interação com o outro possa se estabelecer na comunidade universitária, visando um aprendizado de forma colaborativa na construção de novos valores, baseados na aceitação das diferenças e do respeito à diversidade.

Portanto, a atenção psicossocial poderá formar uma rede de fortalecimento de vínculos para que o discente com necessidades educacionais possa, com base nos três padrões de reconhecimento: do amor, do direito e da solidariedade (HONNETH, 2009) lutar pela inclusão no Ensino Superior. Consequentemente, irá influenciar toda a comunidade universitária na construção de valores para uma cultura inclusiva, tendo em vista que o comportamento de um sujeito irá influenciar o seu parceiro de interação.

Com isso, nos casos em que os discentes não procuram o apoio da equipe do NAPP, mas que a família e o Colegiado buscam apoio, estes são orientados a como proceder com os filhos e/ou discentes, inclusive orientados a procurar um amigo, colega ou professor mais próximo, que tenha uma relação de confiança para orientar estes discentes a procurar a equipe do NAPP para o acolhimento, a escuta e os encaminhamentos necessários, além de estabelecer parcerias com o GEPEE, GPT, Colegiados e Departamentos.

Segundo a Teoria do Reconhecimento de Honneth (2009), o amor estabelecido na família e nas relações de amizade é um padrão de reconhecimento. Para esse autor, uma relação de reconhecimento gera a autorrelação na qual os sujeitos confiam em si, o que precede do reconhecimento recíproco. Pressupomos que não podemos fazer inclusão sem reconhecer o outro como sujeito que demanda uma relação de confiança para estabelecer os laços de amizade e respeito.

Assim, com base no levantamento dos dados, podemos, também, observar que os discentes com necessidades educacionais têm mais tempo de permanência na Instituição, seja por trancamento de semestre, por diminuir o número de disciplinas, seja por não conseguir

escore para se matricular nas disciplinas obrigatórias, tendo baixa de rendimento acadêmico. Podemos ilustrar essas informações com a transcrição da fala de uma Coordenadora de Curso:

Nem sempre o aluno consegue se matricular nas disciplinas. Isso acontece também porque o **curso possui regras de matrícula** que definem a ordem de matrícula dos estudantes. São estes os **critérios exigidos**: 1) semestre de matrícula do aluno; 2) o escore; 3) o semestre de ingresso e 4) a idade”. Diante do escore de D11, a Coordenadora conclui: **“faz com que o escore a sua colocação na ordem de matrícula não seja boa, sendo empecilhos para obtenção de vagas”**. (Equipe NAPP, grifo nosso).

Ademais, há casos de relatos de discentes que dizem que os professores não entendem a situação deles, enquanto os professores afirmam que não irão modificar a metodologia para atender as especificidades destes discentes, o que demonstra uma insensibilidade com a inclusão no Ensino Superior. Por essa razão esta discussão se faz tão necessária para informar, esclarecer e ampliar o debate, pois vale ressaltar que um dos objetivos deste estudo é oferecer subsídios para a criação de uma verdadeira cultura inclusiva na UEFS.

Outros dados importantes que apareceram nos relatos da equipe do NAPP foram os discentes com dificuldades de locomoção, limitações e deficiência física que não procuram o NAPP para expor a sua necessidade educacional. São principalmente as genitoras que buscam o NAPP como meio de assegurar os direitos dos (as) filhos (as) na vida acadêmica.

Também vale ressaltar casos de depressão e tentativa de suicídio, nos quais a equipe do NAPP relata que vê a preocupação dos colegas de turma, dos servidores e Coordenadores de Colegiado e de alguns professores que têm um contato próximo com os discentes com necessidades educacionais, encaminhando-os ao NAPP para solicitar apoio, acompanhamento e providências. São agentes que visam o cuidado com a pessoa, que reconhecem o outro como o sujeito de sua própria trajetória de vida.

Outra ação do NAPP é encaminhar comunicações internas aos Coordenadores de Colegiado, informando a situação dos discentes com necessidades educacionais e solicitando o atendimento das especificidades destes, garantindo seus direitos conforme o que preconiza a Política Institucional de Educação Inclusiva, além de orientar aos Colegiados que procurem o GEPEE para orientar os professores na avaliação destes discentes.

5.1.5 Ações do NAPP em articulação com a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS

Diante do que foi apresentado, podemos tabular o que a equipe do NAPP descreve como ações desenvolvidas em parceria com o GEPEE e os membros do GPT em relação à Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS para assegurar os direitos dos discentes com necessidades educacionais no Ensino Superior, conforme descritos no quadro 01.

Quadro 1 - Ações do NAPP em articulação com a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS

NAPP e a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS assegurando os direitos dos discentes com necessidades educacionais	Discentes com necessidades educacionais
O GEPEE foi acionado pelo NAPP para orientar aos discentes quanto à adaptação ⁴⁸ na UEFS.	D05, D12, D19, D22
NAPP e membros do GPT mantêm contato com os Colegiados para sensibilizar os Coordenadores e professores do Curso quanto às necessidades educacionais dos discentes.	D06, D09, D11, D12, D19, D20, D22, D23, D24, D27, D31, D32, D34
Reunião ampliada com professores, representante do NAPP, membros do GPT e da Política Institucional de Educação Inclusiva para discutir a situação dos discentes.	D05, D06, D07, D09, D12, D19, D20, D22, D24, D27, D28, D31, D34
O NAPP solicita atenção especial aos discentes conforme o que preconiza a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS, no que se refere à sua forma de avaliação, como: flexibilização nos procedimentos de avaliação, maior tolerância de tempo, disponibilização de pessoal para atender as suas necessidades, bem como fazer um planejamento individual para cada discente.	D06, D11, D12, D13, D19, D20, D22, D23, D24, D27, D32
Reunião ampliada com professores, representante do NAPP, membros do GPT e da Política Institucional de Educação Inclusiva para discutir a situação dos discentes.	D05, D06, D07, D09, D12, D19, D20, D22, D24, D27, D28, D31, D34
O NAPP sugere que os professores das disciplinas em que os discentes estejam matriculados realizem adaptações na forma de avaliação dentro dos limites e possibilidades, criando alternativas para que cada discente possa fazer a escolha de enfrentar suas dificuldades sem barreiras.	D06, D09, D11, D12, D16, D22, D20, D21, D22, D23, D24, D25, D26, D27
A equipe do NAPP sugeriu ao GEPEE que levasse a situação dos discentes com transtornos mentais à PROGRAD, tendo em vista que se trata de uma demanda de muitos cursos da UEFS.	D06, D07, D12, D16, D20, D21, D23, D28, D31, D32, D34
Reunião com Coordenadores do Colegiado, professores e representantes do NAPP para discutir a situação e o comportamento dos discentes e do receio que dizem sentir principalmente nas aulas práticas.	D12, D20, D22
O NAPP e os Coordenadores de Curso se posicionam nas reuniões para que os professores possam se preocupar com a inclusão dos discentes e com o ponto de vista legal de todas as decisões.	D06, D11, D12, D16, D19, D20, D21, D22, D23, D24, D25, D28, D31, D34

Continua...

⁴⁸ No que se refere à locomoção no campus universitário, a autonomia do discente, e as necessidades de adaptações para evitar as diversas formas de barreiras. Conforme o registro de Atas do GPT.

Continuação

NAPP e a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS assegurando os direitos dos discentes com necessidades educacionais	Discentes com necessidades educacionais
NAPP se posicionou na defesa intransigente dos direitos dos discentes, segundo a Lei 10.216/2001, que dispõe sobre “a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental”, bem como respaldado pela Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS.	D12, D20, D31
O NAPP faz articulação com uma professora da UEFS, que é Antropóloga para assegurar os direitos dos discentes indígenas na UEFS.	D13
A equipe do NAPP envia relatório social da situação dos discentes aos Colegiados para sensibilizar os professores em virtude da situação específica de cada um.	D06, D11, D12, D13, D20, D22, D23, D24, D29, D31, D34
O NAPP e os Colegiados concordam que é preciso promover novas discussões sobre os discentes com transtorno mental na UEFS, bem como discutir os casos em que os discentes interrompem o tratamento para repensar o afastamento das suas atividades acadêmicas.	D03, D06, D10, D11, D12, D16, D20, D21, D26, D28, D31, D32, D34
O NAPP leva as situações dos discentes à Coordenação do GPT da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS, bem como à reunião do GPT na PROGRAD, que discutia a divulgação dessa Política.	D12, D19, D22, D24, D27, D31, D34
O NAPP faz relatório social para solicitar à PROGRAD, PROPAAE, aos Departamentos e à UNINFRA que atendam às necessidades educacionais dos discentes.	D02, D06, D11, D12, D14, D19, D22, D23, D27, D29, D31, D34
O NAPP faz referência ao documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/SEESP, 2008 que diz: Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.	D22, D24

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2019.

Conforme os dados relacionados no quadro 01, as ações desenvolvidas pelo NAPP em parceria com o GEPEE e os membros do GPT em relação à Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS estão em consonância com os objetivos dessa Política no sentido de atender a comunidade universitária em suas necessidades educacionais.

Vale registrar uma ação do NAPP em parceria com o GEPEE e os membros do GPT para promover a inclusão de D09, na qual o GPT:

sugeriu a apresentação de uma fonoaudióloga que está concluindo o mestrado na linha de intervenção com o Autismo, que foi aprovado pelos membros do GPT e apresentação foi realizada com professores do curso de D09, conforme a solicitação de uma professora ao NAPP. A referida profissional apresentou o que é Autismo, as dificuldades nas interações sociais, atividades e interesses particulares em campos específicos; tem boa memória; tem apego a rotina; tem dificuldade em perceber perigo; dificuldade para discernir ficção da realidade; tem comportamentos estereotipados, repetitivos e ou ritualísticos. **São pessoas que têm dificuldades, mas têm potencialidades. E ainda reafirmou que a Instituição e os professores devem promover condições para que os estudantes sejam acolhidos pelos professores e pela Instituição. Orientou que os professores devem antecipar as**

atividades destes estudantes, como preparar a rotina dos mesmos. Exemplo: 1. Preparar um texto para apresentação; 2. Informações oral e visual; 3. Orientar aos colegas para compreender e apoiar suas relações e aprendizagem. É preciso disponibilizar um tempo maior para que o estudante tenha as atividades de atenção. (Equipe NAPP, grifo nosso).

Podemos avaliar essa ação como um modelo de trabalho articulado entre NAPP, os Membros GPT da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS e, também, do Colegiado, que informa, esclarece e sensibiliza a comunidade universitária para um modelo de educação que atenda a todas as pessoas, levando em conta diferenças e diversidade, respeitando a necessidade educacional de cada discente.

Encontramos, também, nos relatos da equipe do NAPP a necessidade de recorrer aos instrumentos técnicos, como relatórios sociais, para assegurar a necessidade educacional dos discentes, pois:

o que preconiza a Política Institucional de Educação Inclusiva é que D11 tenha uma atenção especial, corroborando ao relatório médico, que solicita ao colegiado que possa **atender as especificidades de D11 no que se refere a sua forma de avaliação, como: flexibilização nos procedimentos de avaliação, bem como maior tolerância de tempo e a disponibilização de sala sem aglomeração nos próximos 180 (cento e oitenta) dias.** (Equipe NAPP, grifo nosso).

Contrapondo esta questão, o relato da equipe do NAPP informa que:

D11, apesar da solicitação médica e do encaminhamento do NAPP ao Colegiado e do empenho do Coordenador do Colegiado, **tiveram professores que atenderam a solicitação, mas outros que não se importaram com a situação do referido estudante,** mostrando o descaso com a Política de Inclusão da UEFS. Desta forma, **a equipe do NAPP orientou a D11 continuar a sua luta, pois, infelizmente têm pessoas que não se importam com o outro,** mas que a sua situação dele e de outros discentes serão levadas à Comissão de Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS. (Equipe NAPP, grifo nosso).

Com base nesse relato, podemos afirmar que quando o discente não é reconhecido pelos professores e por demais membros da comunidade universitária, não há a inclusão. Portanto, entendemos a inclusão como uma luta por reconhecimento, para que cada discente possa ser reconhecido por todos os membros desta comunidade, além de buscar uma relação estabelecida entre os membros acadêmicos, visando organizar uma nova cultura de valores capaz de estimar o discente com necessidades educacionais por suas capacidades, suas realizações e sucessos. A Teoria do Reconhecimento ajuda a compreender a relação entre condições favoráveis de reconhecimento e autoestima:

Nesse sentido, sob essas novas condições, vai de par com a experiência da estima social uma confiança emotiva na apresentação de realizações ou na posse de capacidades que são reconhecidas como “valiosas” pelos demais membros da sociedade; com todo o sentido, nós podemos chamar essa espécie de autorrealização

prática, para qual predomina na língua corrente a expressão “sentimento do próprio valor”, de “autoestima”, em paralelo categorial com os conceitos [...] de “autoconfiança” e de “autorrespeito”. (Honneth, 2009, p. 210).

Conforme o exposto, o reconhecimento é a mola propulsora capaz de transformar as relações entre os parceiros de interação. Porque cada sujeito é parte de um processo, podemos dizer que um se reconhece no outro, respeitando as capacidades de cada um, fortalecendo uma educação contra a barbárie, estimulando o crescimento de toda a turma, formando novos valores educacionais.

Mas, infelizmente, nem todas as relações são de respeito, pois, em virtude das cobranças dos professores sobre a situação de D12, a equipe do NAPP relata que:

além do acompanhamento desta equipe, como a do SESU e também pela equipe do CAPS II, o NAPP vem monitorando o comparecimento de D12 ao CAPS, à distância, deixando a mesma **exercer seu papel de sujeito**, mesmo **porque foi percebido uma certa rejeição de D12 às investidas frequentes desta equipe**.(Equipe NAPP, grifo nosso).

Por isso, diante da situação de cobrança dos professores, a equipe do NAPP manteve contato com a Coordenadora de Saúde Mental do Município de Feira de Santana sobre a situação dos discentes em sofrimento psíquico da UEFS, trazendo o seguinte relato:

A Coordenadora de Saúde Mental afirmou que os **professores devem buscar informações e promover discussões sobre a perspectiva pedagógica a ser utilizada pelos discentes**, pois, no caso em que D12 não possa desenvolver algumas atividades, poderá desenvolver outras, pois o campo de prática é amplo. E sobre a **solicitação do relatório médico**, a Coordenadora afirmou que o **paciente tem o direito ao sigilo de suas informações e que qualquer relatório só será fornecido com o consentimento do mesmo**. (Equipe NAPP, grifo nosso).

Com base nesse relato, podemos inferir que a equipe de saúde mental, devido às transformações que ocorreram na sociedade para acolher as pessoas em sofrimento psíquico, está em consonância com o modelo social da inclusão, mas os professores da UEFS estão exercendo o modelo médico, que vê o sujeito como problema, defeito e que, portanto, precisam de tratamento, além da exigência do CID, que não é mais cobrado pela Resolução CONSEPE N° 044/2014 que está em vigor. Portanto, os docentes estão precisando reconhecer os discentes com necessidades educacionais e realizar práticas acolhedoras capazes de responder aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem.

Ainda fazendo referência aos casos de sofrimento psíquico, quanto às ações da equipe do NAPP, nas reuniões com Coordenadores de Colegiado, professores, familiares e o próprio discente:

para tratar das questões que estejam influenciando e contribuindo para que o discente seja responsável pelo seu tratamento, em virtude de surtos, agressões, ameaças de discentes à comunidade universitária para dar continuidade aos seus estudos. **A equipe do NAPP orienta aos professores que é preciso ter sensibilidade para a situação específica de cada discente com NEE, e que o papel do professor é perceber e encaminhar a situação ao NAPP que será responsável pelo atendimento ao estudante e sua família, bem como articulação com a rede de atenção socioassistencial, mas que é preciso que os estudantes façam o seu acompanhamento médico, psicológico e medicamentoso, e que a UEFS só deva atender estudantes que já foram atendidos e estão sob tratamento especializado,** todos concordam, pois a cada dia um caso novo de transtorno mental ocorre na UEFS. (equipe NAPP, grifo nosso).

Conforme esse relato, podemos analisar que o NAPP e agora o NAU precisam repensar a forma de acolher a demanda dos discentes em sofrimento psíquico, pois é preciso aprender com eles a melhor forma de incluí-los no ensino superior, livre de estigmatizações e desmedicalizar essas relações, mas garantindo o aprendizado com base na relação estabelecida com o outro, com respeito e vínculos de confiança.

No levantamento dos dados sobre a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS e de como a equipe do NAPP vem atuando frente aos casos, podemos inferir, conforme relatos dos prontuários, que antes essa equipe atuava em conjunto com o Colegiado, na figura da Coordenação e contatos com os discentes e a família. Mas com a implementação dessa Política, as ações foram articuladas de forma mais ampla, atingindo outras Pró-Reitorias, inclusive a PROGRAD, no sentido de ampliar as discussões sobre a inclusão no Ensino Superior. Vale registrar que essa Política foi uma ação desta Pró-Reitoria, com a participação de representantes de outras Pró-Reitorias, Departamentos, Colegiados, Unidades e Setores Administrativos na inclusão de toda a comunidade universitária.

Após a implantação desta Política na UEFS, a partir do ano de 2011, as ações do NAPP também foram articuladas com os membros do GPT e do GEPEE para orientar os discentes e os docentes quanto às necessidades educacionais dessa relação mantida nas atividades acadêmicas, como podemos verificar nesse relato da equipe em reunião com professores para tratar da situação específica de D22:

Foi solicitado às professoras que segundo orientação da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS é preciso fazer **um planejamento individual** para D22; criar condições para que a mesma possa realizar as atividades de teoria e prática; **não comparar D22 com outros;** bem como **avaliá-la dentro de seus limites e possibilidades, criar alternativas para que a mesma possa fazer a escolha de enfrentar suas dificuldades sem barreiras,** como também deixar a mesma decidir pela continuação da disciplina apesar das dificuldades. [...] **Fazer a reflexão de se colocar no lugar do outro, ou se fosse meu filho, como eu agiria?** Bem como a valorizar os avanços de D22. Dessa forma, as professoras foram lembradas que existe uma Política de Educação Inclusiva da UEFS e que **D22 tem o**

direito de ser acolhida, respeitada e que cabe a elas fazer um planejamento, realizar adaptações para que os limites e possibilidades de D22 sejam respeitados. (Equipe NAPP, grifo nosso).

Com esse relato pudemos observar uma vivência inclusiva baseada na necessidade do discente, a partir da qual as mudanças propostas são para acolhê-lo, reconhecendo-o como sujeito de direitos e que deve ser estimado por todos.

Vale apresentar outros relatos da equipe do NAPP, em outra reunião que ocorreu com Coordenador de Colegiado, professores do curso, Coordenadora do GPT, Coordenadora do GEPEE e representante do NAPP e GPT em referência a D24:

Inicialmente a Coordenadora do Colegiado historiou a situação de D24, depois a representante do NAPP explicou a situação trazida pela D24 e da necessidade de incluí-la devido a sua NEE; a Coordenadora do GPT informou o trabalho desenvolvido pelo grupo e das experiências vividas pela mesma durante sua gestão à frente de um Colegiado, a Coordenadora do GEPEE informou da necessidade de acolher as NEE de D24 e que **cada caso é específico e não tem receita pronta, mas que as adaptações serão necessárias a depender de cada necessidade do discente. Os professores presentes não foram muito receptivos à idéia de fazer uma metodologia voltada para as necessidades de D24, pois, diante do nível de outros estudantes, D24 está bem no curso e que não irão modificar a metodologia para atender suas necessidades.** Dessa forma, a representante do NAPP coloca que a NEE é um direito amparado por lei, e que se fosse um filho de um professor, o que eles iriam fazer? Logo, a UEFS deve se preparar para a política de inclusão. Diante da situação, **ficou acordado que os professores darão um tempo maior para que D24 pudesse realizar as suas avaliações, caso seja solicitado pela mesma.** Então, a família e D24 serão orientadas sobre a decisão da reunião. **E a sugestão do GPT é que a UEFS possa instrumentalizar os professores para atender estudantes com NEE.** (Relato da Equipe NAPP, grifo nosso).

Nesse relato fica evidente que os professores criam dificuldades para usar uma metodologia voltada para a necessidade de cada discente com necessidades educacionais, conforme é preconizado nos documentos oficiais sobre a educação inclusiva. Mas o trabalho em conjunto do NAPP e membros do GPT, com articulação com os Colegiados de Curso, mais uma vez insiste no reconhecimento dos direitos dos discentes com necessidades educacionais no Ensino Superior, demandando uma relação de respeito às diferenças.

5.2 Análise dos resultados

A Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS tem contribuído para a construção da inclusão na UEFS? As ações implementadas pelo NAPP, GPT e GEPEE mobilizaram a comunidade universitária para criar uma cultura inclusiva? Será que a

construção de valores solidários e a luta por reconhecimento poderão transformar essa Política na construção de vínculos entre discentes, professores, servidores e a própria comunidade universitária?

Nessa perspectiva, a inclusão no Ensino Superior nos leva a refletir sobre o papel de cada um na comunidade universitária, enquanto agente do reconhecimento do outro, acrescentando ao reconhecimento jurídico a estima e o afeto (HONNETH, 2009). Pois, através da relação de amizade é possível estreitar os vínculos afetivos, impulsionando o indivíduo a se reconhecer como sujeito de sua própria história de vida e exercendo a sua autoconfiança. Podemos exemplificar através do:

Comunicado da Turma 2006.1 do Curso de..., colegas de D28 informaram que vem apresentando um desvio de comportamento que está preocupando a todos. D28 tem falado com um interlocutor imaginário, gesticulando e rindo em lugares públicos, despertando, assim, a atenção das pessoas que por ela passa. A turma solicitou a colaboração do Serviço Social da UEFS para ajudar a colega.

Honneth (2009), com relação a Hegel, diz que o reconhecimento jurídico está ligado aos interesses universais de todos os membros de uma sociedade, obedecendo às normas jurídicas; logo, os parceiros de interação têm uma nova forma de reciprocidade: “obedecendo à mesma lei, os sujeitos de direito se reconhecem reciprocamente como pessoas capazes de decidir com autonomia individual sobre normas morais” (HONNETH, 2009, p. 182). Apesar de a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS ter sido implantada desde 2011, o discurso dos professores não assegura os direitos dos discentes com necessidades educacionais na UEFS, como podemos verificar em reuniões com o colegiado para tratar do caso específico de D22 e D24:

Em reunião com as professoras de D22, a equipe do Serviço Social percebeu as posturas fechadas dessas em categorizar que a estudante será reprovada na disciplina por não atender os critérios da prática e também da teoria. As professoras foram orientadas a refletir sobre a disciplina, a flexibilização de horário e aulas de laboratório para fortalecer o conhecimento de D22 das aulas práticas. A equipe também solicitou às professoras que segundo orientação da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS é preciso fazer um planejamento individual da estudante; criar condições para que a mesma possa realizar as atividades de teoria e prática; não comparar D22 com outros; bem como avaliar a estudante dentro de seus limites e possibilidades, criando alternativas para possa fazer a escolha de enfrentar suas dificuldades sem barreiras.

Os professores presentes não foram muito receptivos à ideia de fazer uma metodologia voltada para as necessidades de D24, pois, diante do nível de outros estudantes, D24 está bem no curso, e que não irão modificar a metodologia para atender suas necessidades.

Podemos afirmar que através dos laços de solidariedade busca-se a sua autoestima. A partir desse momento, o discente se reconhece como parte efetiva desta comunidade universitária, pois as relações entre os membros da UEFS foram de respeito e valorização das diferenças. Sobre esse aspecto, trazemos o pensamento de Honneth (2009, p. 210): “a solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos)”. Podemos ilustrar com diferentes casos, em que cada categoria se mostrou solidária ao outro:

Uma professora do curso [...] notou a diferença de D09 em sala de aula; procurou o Serviço Social solicitando orientações de como proceder nesse caso.

Colegas de turma, preocupados com a ausência de D14, procuraram o Serviço Social para obter informações sobre a mesma.

Colegas de quarto comunicaram ao Serviço Social que D12 não estava bem. Informaram que a mesma apresentava uma conversa sem sentido.

Comunicação Interna (C.I) encaminhada pelo Colegiado de [...] informando que alguns professores vieram relatar alguns fatos sobre D21, que está com dificuldades de aprendizagem, falta de coerência e coesão nas falas, na sua escrita, fala coisas desconexas e que recentemente o pai faleceu agravando ainda mais as dificuldades.

Como podemos observar pelos relatos da equipe do NAPP, algumas relações entre colegas de turma, professores do curso, colegas de quarto, além das Coordenações de Colegiado com os discentes com necessidades educacionais são de solidariedade, pois cada membro dessa relação percebe as particularidades de cada um ao procurar essa equipe em busca de apoio, no sentido de compreender e ajudar o discente com necessidades educacionais.

Com isso, podemos reafirmar que a inclusão se faz com o outro, ao olhá-lo e apoiá-lo em suas dificuldades e nas suas diferenças, tendo um olhar acolhedor e estabelecendo vínculos e parcerias. Ou seja, envolver todos em uma educação para todas as pessoas, pois cada um tem um ritmo de aprendizagem que se potencializa quando suas diferenças são respeitadas. A UEFS tem uma política de inclusão que norteia as suas ações, mas todos os envolvidos têm que conhecê-la, discuti-la, avaliá-la e se informar sobre a inclusão no Ensino Superior para fazer diferente, olhar para o discente com necessidades educacionais como um sujeito do seu processo de educação que se forma na relação com o outro generalizado, ou seja:

apenas da perspectiva normativa de um “outro generalizado”, que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos

estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões. (HONNETH, 2009, p. 179).

Com base no resultado desta pesquisa, a rede de atenção psicossocial irá trabalhar com as questões de gênero, sofrimentos psíquicos, deficiência, raça, etnia, para acolher as diferenças e a diversidade da comunidade universitária, na construção de valores que possibilitem uma cultura inclusiva na qual todos os membros desta comunidade sejam acolhidos e respeitados em seus direitos através dos laços de amor, amizade e solidariedade. Podemos garantir uma prática inclusiva quando esta for construída coletivamente, isto é, com todos os envolvidos que buscam uma comunidade de valores, pautada na gramática moral da sociedade, que traz um direcionamento para a construção desses valores, onde cada sujeito seja capaz de ter as suas experiências e suas realizações como parte das vivências na coletividade. (HONNETH, 2009).

Pelos resultados da pesquisa, observamos que os discentes com necessidades educacionais são acolhidos por alguns colegas e por alguns coordenadores de colegiado, mas ainda é preciso avançar nas relações estabelecidas entre os professores, coordenadores e estudantes, haja vista que pelos relatos da equipe do NAPP, os professores, quando encontram dificuldades em lidar com estes discentes, delegam a função para o médico ou psicólogo, seguindo o modelo médico. E pelo que apresentamos, a inclusão vai de par com o modelo social, com a atenção psicossocial e com a Teoria do Reconhecimento, nas quais o foco está nas relações entre as pessoas e não nas limitações de um indivíduo.

Portanto, apesar da Política Institucional de Educação Inclusiva ter sido implementada na UEFS em 2011, através da análise dos dados da pesquisa pudemos estabelecer uma crítica a este documento que apenas sinaliza o direcionamento para que os discentes sejam atendidos em suas demandas. Porém, a inclusão demanda ações mais amplas de luta por reconhecimento e de convivência e respeito, bem como para estabelecer relações de confiança com toda a comunidade acadêmica; ações que sejam capazes de propor e construir uma comunidade de valores como a que foi proposta pela Teoria do Reconhecimento de Honneth (2009).

Apesar da situação com alguns professores, podemos inferir, com base nos resultados dessa pesquisa, que a solidariedade entre os colegas, já apresentada anteriormente, assim como com familiares, professores e analistas universitários dos discentes com necessidades educacionais foram estabelecidas como uma relação de reconhecimento:

A genitora compareceu ao Serviço Social para informar a situação de D05 e solicitar apoio para ajudá-la na sua locomoção na Instituição. D05 possui limitações nos pés e nas mãos, porém não há comprometimento da escrita, sendo a sua principal dificuldade a locomoção, pois lhe falta firmeza no andar, necessitando de alguém para ajudá-la, dando-lhe apoio.

Uma professora do curso [...] no primeiro contato com o NAPP relatou as suas dificuldades e da turma em atender as demandas de D09, mas informou que ele apresenta um desenvolvimento muito bom intelectualmente, mas tem baixo potencial de socialização, senta-se perto dos professores e não quer contato com os colegas. Outra professora, que relatou ter um filho com o mesmo transtorno e que diante da situação de D09 é a UEFS e as pessoas que devem estar preparadas para atender D09 da melhor forma, sem exclusão.

D10 informou que foi seu genitor que procurou o SAP, motivado pelo fato de ele estar pensando em desistir do curso, pois haveria pessoas que diziam que ele não teria direito a estar como cotista na UEFS. D10 foi informado pela equipe do Serviço Social que nesta Universidade ele é aceito e sua presença é importante; que ele está aqui por merecimento e por direito.

Nesse sentido, os discentes com necessidades educacionais se sentem lesados no seu direito de estar em igualdade com os outros discentes que não apresentam nenhuma necessidade educacional. Por isso, os discentes com necessidades educacionais precisam recorrer a uma luta por reconhecimento; precisam comprovar, através de relatórios médicos, que sua prova precisa ser digitalizada; ou ainda que precisam que seja estabelecido um tempo maior para realizar as suas atividades avaliativas, entre outras situações já mencionadas anteriormente, e têm que recorrer ao NAPP para assegurar os seus direitos, conforme os relatos da equipe do NAPP:

D06 solicita a intervenção do NAPP para assegurar a sua adaptação na UEFS. GPT estaria mantendo contato com o Colegiado [...] para sensibilizar o Coordenador e professores do Curso quanto à necessidade específica de D06. A equipe do NAPP assegura que é preciso ter respeito aos limites do mesmo, já que D06 faz uso de medicação, sendo necessário flexibilizar os prazos dos trabalhos.

O Serviço Social encaminhou a C.I [...] ao Coordenador do Colegiado do Curso [...] informando que D11 está sendo acompanhado por essa equipe, desde ..., que o mesmo tem um transtorno, mantendo o estado de saúde estabilizado e sob os cuidados do especialista, médico psiquiatra. Sendo assim o que preconiza a Política Institucional de Educação Inclusiva é que o referido estudante tenha uma atenção especial, e conforme orientação médica foi solicitada a este colegiado que possa atender as especificidades deste estudante. Para a equipe do NAPP, D11 deve ter os seus direitos garantidos conforme a referida Política.

A situação de D19 foi repassada à Coordenação do GPT e levada à reunião desse grupo com a PROGRAD, que discutia a divulgação da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS. A Coordenadora do GPT solicitou que o Serviço Social fizesse o relatório de visita dividindo as atribuições pelos Colegiado/Departamento, UNINFRA e PROGRAD, com vistas a atender às necessidades educacionais de D19, trazidas por sua genitora e cuidadora. As sugestões propostas pela equipe do Serviço Social poderiam amenizar a situação do referido discente, conforme atribuições de cada Instância da UEFS.

A equipe do NAPP enviou solicitação digital nº [...] ao Colegiado de [...] solicitando atenção especial a D22 conforme o que preconiza a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS, no que se refere a sua forma de avaliação, como: flexibilização nos procedimentos de avaliação, maior tolerância de tempo, disponibilização de pessoal para atender as suas necessidades especiais, concentração de aulas em um único espaço, tendo em vista a sua limitação funcional na marcha e na fala.

Com base na análise dos resultados, podemos perceber que apesar de a UEFS ter uma Política Inclusiva, as suas ações são limitadas às necessidades especiais dos discentes, bem como à solicitação de atestados médicos, pautadas no modelo médico da inclusão. Alguns professores mostraram-se insensíveis e parecem desconhecer o documento base da Política para assegurar os direitos dos discentes no que se referem à flexibilização de prazos para entrega de trabalhos, tempo maior de prova, além de uma metodologia individualizada para os discentes com necessidades educacionais, expressos nessa Política. Mas, o que merece destaque são as ações solidárias de colegas, professores, coordenadores de colegiados, analistas e técnicos universitários que reconhecem os discentes com necessidades educacionais e que procuram a equipe do NAPP para assegurar os direitos desses discentes, além do apoio da família que também busca o NAPP para lutar pela manutenção dos seus filhos, como forma de assegurar o seu direito à inclusão no Ensino Superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa tivemos a pretensão de colocar o tema da Inclusão no Ensino Superior como uma estratégia de avanço para institucionalizar uma política inclusiva, no sentido de educar a todos, efetivando, assim, a permanência dos discentes com necessidades educacionais, que representam as situações vivenciadas por toda a comunidade universitária da UEFS e não apenas por eles mesmos.

Isso posto, contemplamos que a relação estabelecida com os discentes, docentes, técnicos e analistas universitários é de mão dupla, ou seja, todos nós podemos aprender com as diferenças e a diversidade dos discentes e das pessoas com necessidades educacionais, tendo em vista as dificuldades encontradas e vivenciadas durante o percurso acadêmico, conforme os dados apresentados neste estudo.

Por conseguinte, a questão chave que norteou este estudo se baseou na análise das demandas psicossociais dos discentes com necessidades educacionais apresentadas pela equipe do NAPP, visando compreender tais demandas em correlação com a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS, bem como interpretar essas demandas a partir da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth.

Os achados dessa pesquisa, através do levantamento bibliográfico, do estudo dos prontuários dos discentes com necessidades educacionais atendidos pela equipe do NAPP/Serviço Social, ratificaram a nossa hipótese da educação como campo de luta por reconhecimento desses discentes no Ensino Superior. A relação de desrespeito estabelecida com esses discentes faz com que os mesmos percam a capacidade de estar em pé de igualdade com seus pares que não apresentam uma necessidade educativa e, conseqüentemente, faz com que procurem a equipe do NAPP para assegurar os seus direitos. Um possível desdobramento do trabalho psicossocial poderia ser a resistência frente às injustiças e a luta por reconhecimento.

Dessa forma, a equipe do NAPP na atenção psicossocial (tal como toda a comunidade universitária), pode acolher os discentes com necessidades educacionais, realizar a escuta qualificada, estabelecer vínculos e montar estratégias junto aos discentes para continuarem as suas lutas por reconhecimento no Ensino Superior. Além disso, deve continuar a realizar articulações com o colegiado do curso, com docentes envolvidos, com os membros do GPT, agora NAU, GEPEE e com os familiares no sentido de sensibilizá-los para compreender a

situação e encontrar meios de estabelecer um projeto individualizado, visando potencializar as habilidades e as capacidades dos discentes com necessidades educacionais.

Portanto, podemos assegurar que os discentes com necessidades educacionais avançam em sua vida acadêmica, apesar de toda a sua luta individual, mas quando essa luta passa a ser coletiva é o reconhecimento destes discentes que se efetiva segundo os três padrões de reconhecimento de Honneth (2009). Por isso, é preciso ampliar a cultura de inclusão na comunidade universitária, pois o sucesso de um poderá ser o sucesso do outro e, quando toda comunidade reconhece os discentes com necessidades educacionais e passa a lutar com eles, garante os direitos destes, além de ampliar a rede de solidariedade em prol da justiça social e do reconhecimento do outro.

Fica evidente que quando a Instituição se articula entre suas instâncias administrativas e acadêmicas, o sucesso do discente alvo desta pesquisa é completo, pois não são medidos esforços para que o discente tenha um bom aproveitamento em sua vida acadêmica, como, também, para estreitar laços de solidariedade e respeito às diferenças, que se consolidam e fazem com que a dinâmica social seja enriquecida com a transformação de novos valores. Por isso, Honneth argumenta:

que a experiência de uma diferença individual ou coletiva se converteu no impulso de uma série inteira de movimentos políticos; certamente, suas exigências só podem ser cumpridas a longo prazo quando ocorrem mudanças culturais que acarretam uma ampliação radical das relações de solidariedade. (HONNETH, 2009, p. 280).

Com base nesse argumento, a Política Inclusiva da UEFS poderá, através de sua estratégia de longo prazo, estabelecer uma cultura inclusiva baseada em valores de respeito às diferenças e à diversidade, pautada por relações que visem uma comunidade ética e solidária na garantia de direitos de todos os seus membros, valorizando as potencialidades e habilidades de cada um.

Destarte, esse estudo poderá contribuir para sensibilizar a comunidade universitária, esclarecê-la sobre as necessidades educacionais, valorizar e fortalecer as reações de amizade e de solidariedade. Além disso, pode auxiliar no sentido de estabelecer uma cultura inclusiva na UEFS, que veja no outro a figura do eu que a qualquer momento poderá estar precisando de ajuda, apoio, acolhimento, compreensão e respeito, ou seja, de reconhecimento.

Dessa forma, a cultura de inclusão dos discentes com necessidades educacionais no ensino superior se fortalece quando a comunidade de valores assume que o amor está no

exercício da autoconfiança, o direito no autorrespeito e a solidariedade na autoestima (Honneth, 2009), fazendo-se presentes nas relações estabelecidas na vida acadêmica.

Portanto, sinalizamos que a equipe do NAPP esteja atenta às demandas dos discentes e que a política de assistência estudantil da UEFS possa ser ampliada através dos embates, assim como as políticas de ações afirmativas, para propor que a compreensão das necessidades educacionais não se limite apenas aos discentes com deficiência, mas considere todos aqueles que são excluídos desse sistema de ensino, explicitadas no primeiro capítulo, conforme a orientação que:

escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, s/p, grifo nosso).

Partindo-se do modelo de atenção psicossocial é que propomos um trabalho em rede com toda a comunidade universitária, através das parcerias com o Núcleo de Acessibilidade Universitário (NAU), com as Pró-Reitorias (PROGRAD e PROPAAE), com os Departamentos, Colegiados, SESU e até com os familiares, os profissionais de saúde e de educação, além de outras Instituições, no sentido de mobilizar a todos para compreender, colaborar e divulgar as ações da Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS com vistas a tornar possível uma universidade inclusiva, propagando esse ideal por toda sociedade.

Sabemos que uma política inclusiva não se faz individualmente e, por essa razão é que a comunidade universitária da UEFS poderá discutir a inclusão no Ensino Superior como um modelo a ser implantado em todas as IES, visando educar a todos na diversidade, atendendo às especificidades de cada discente e/ou pessoa que tenha qualquer dificuldade, seja de aprendizado ou de relação com o outro, para que este não seja impedido ou tenha negado o direito a dar continuidade ao seu curso.

Portanto, ao defendermos a inclusão no Ensino Superior, buscamos ampliar as discussões, aprender juntos para transformar as práticas pedagógicas e as relações sociais em uma prática inclusiva. Por isso, é fundamental que o NAPP e, agora, o NAU possam se fazer presentes nas reuniões de colegiados e departamentos para discutir sobre a inclusão no Ensino Superior e que essa ação possa ser multiplicada dentro da UEFS para que todos conheçam a Política Institucional de Educação Inclusiva e sejam parceiros em suas ações para implementar uma cultura inclusiva.

Desejamos que esse trabalho possa inspirar outras pessoas para contribuir com as discussões do tema acerca da Inclusão no Ensino Superior como uma política pública que visa atender as diferenças e a diversidade da comunidade universitária e como um meio de educar a todos através de uma cultura inclusiva, pautada por valores éticos, solidários e de respeito ao outro, isto é, uma educação voltada para os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 119-185.
- ALEM, Natália Cavalcanti. **Breve Análise do atual Modelo Social da Deficiência**. In Seminário Internacional sobre os Direitos Humanos. São Paulo, dezembro de 2015, 5f.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 3 reimp.da 2ed.1999. pp. 109-126.
- ALVES, Mônica Carvalho. *et al.* Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. Organizações Rurais & Agroindustriais - **Revista Eletrônica de Administração da UFLA**. v. 5, n. 1, 2003.
- AMARANTE, Paulo. **Loucos pela Vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1995. 132p.
- AMARANTE, Paulo. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. 120p.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (Org). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004, 28p.
- BARROS, Carlos César. Reconhecimento na Vida Danificada: Honneth Leitor de Adorno. IN **Revista Ideação**, N. 36, p. 144-165. Julho/Dezembro 2017.
- BARROS, Carlos César. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente**. 2009. 269p. Tese (Doutorado- Pós-Graduação em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18082009>>. Acesso em: 23 mai.2016.
- BASAGLIA, Franco *et al.***Considerações sobre uma experiência comunitária**. In AMARANTE, Paulo D. de Carvalho (Org.). **Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1944, p. 11-40
- BOURDIEU, P. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio M. **Escritos de educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 256p.
- BRASIL. Resolução 510. **Conselho Nacional de Saúde que regulamenta a pesquisa em ciências humanas e sociais**. Brasília, 2016.
- BRASIL. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Ministério da Educação. Julho- 2013. 49p.
- BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação N°: 8/2012**. Brasília: Ministério da Educação. Março- 2012 a.

BRASIL. Resolução 466. **Conselho Nacional de Saúde que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos**. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, 2012 b.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 11set. 2018.

BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais** / Organização: Ricardo Lovatto Blattes. 2. ed . Brasília : MEC,SEESP, 2006.343 p.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/ 2004**; Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005.

BRASIL. DECRETO nº 5.296/04. **Que regulamenta a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001a.79p.

BRASIL. Lei 10.216 de 06 de abril de 2001. **Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental**. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: < <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10216.pdf.htm>>. Acesso em: 22 abr.2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005, 7 ed. P. 77-124.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Serviço Social na Educação**. Grupo de Estudo sobre o Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2001, 32p.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética do/a Assistente Social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.10ª ed. rev. e atual. 60p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CRP). **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) no CAPS – Centro de Atenção Psicossocial**. Brasília: CFP, 2013.100p.

COSTA-ROSA, Abílio da. **O Modo Psicossocial**: um paradigma das práticas substitutivas ao modo asilar. In: Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade [online]. Coordenado por Paulo Amarante. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. p. 141-168. (Coleção Loucura & Civilização).

DIAS, Karoliny. **Curso de medicina da UEMS completa 15anos**. Tribuna Feirense, Feira de Santana, 25 out. 2018. Disponível em:<

<http://www.tribunafeirense.com.br/noticias/31213/curso-de-medicina-da-uefs-completa-15-anos-com-253-alunos-formados.html>>. Acesso em: 05 de fev. 2019.

DIAS, Viviane Borges. **Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade**. 2018. 262p. Tese (Doutorado- Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade –PPGEduC) - Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/#trabalhos>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos, 324. 89p.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3.ed. Brasília: [MEC, SEESP], 2005. 266p. . Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2005.pdf>>. Acesso em: 02 jul.2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2009, 3ª ed. p. 20-49

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007, 5.ed . 8. Reimp. p. 42-74

HERZOG, Benno *et ali*. **La Educación y la Teoría Del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth**. In Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 395-406, ene./mar. 2017. <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623670297>>. Acesso em: 14jul.2017.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa; apresentação de Marcos Nobre. São Paulo: Editora 34, 2009 (2ª Edição). 291p.

INEP. **Censo da Educação Superior 2017** – Notas estatísticas. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2017/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

INEP. **Censo da Educação Superior 2016** – Notas estatísticas. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010, 7ª ed. 297p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org). **Em Defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Maio 2018, 55p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006. 103p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 50p.

MARTINS, Maurício Rebelo. **Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth e Educação: Observações Introdutórias**. Artigo publicado na Revista **INTERFACES: Educação e Sociedade**. p. 35-47. Aceito em 18 de junho de 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. IN: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento- pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec – Abrasco, 1996, 4ª ed. 269p.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264p.

OLIVEIRA, Maria Marrly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 65-90

ONU– ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Compreender os Direitos Humanos: manual de educação para os direitos humanos**. Graz, Áustria: Centro Europeu de Formação e Investigação em Direitos Humanos e Democracia. 3ª ed. Áustria. 2012. 648p.

PATTO, Maria Helena Souza. **Para uma Crítica da Razão Psicométrica**. Psicologia USP, São Paulo, v.8, n.1, p. 47-62, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. 2ª edição, reimpressão 1983. 430p.

PESCE, Lucila; ABREU. Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

PICCOLO, Gustavo Martins & MENDES, Enicéia Gonçalves. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. IN: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013. Acesso em: 08/03/2018. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ROTELLI, Franco. **Superando o manicômio: o circuito psiquiátrico Trieste**. In: AMARANTE, Paulo D. de Carvalho (Org.). **Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1944, p. 149-169.

SANTOS, Ana Maria Fontes dos. **Uma Aventura Universitária no Sertão Baiano: da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. 451p.

SANTOS, Marilda Carneiro *et al.* **Documento Base para a Política Institucional de Educação Inclusiva para a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.** 2011. 32p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. In **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação). São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. INCLUSÃO. IN- **Revista da Educação Especial** - Out/2005. Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/biblioteca/Revista_Inclusao_1.pdf. Acesso em 26 de março de 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA. 1999. 176p.

SOUSA, Diego e CAVALCANTI, Céu. **Entre Normas e Tutelas** – pensando (im)possibilidades da psicologia em interface com transgeneridades. In **Gênero na psicologia: saberes e práticas** organizado por Alessa Denega; Darlane S. V. Andrade e Helena M. dos Santos. – Salvador: CRP-03, 2016. PDF. pp. 126-139.

UNESCO- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** 1994. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

UNESCO- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien>>. Acesso em: 01mar. 2018.

UEFS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Colegiado de Filosofia. Informações eletrônicas [informações sobre a implantação sobre o curso de filosofia]. Mensagem recebida por em 05 fev. 2019.

UEFS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE. Disponível em: <<http://www.uefs.br>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

UEFS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Resolução CONSU 003/2017. Disponível em: <<http://www.uefs.br>>. Acesso em: 16 de abr. de 2018.

UEFS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Disponível em: <<http://www.uefs.br>>. UEFS, 2010. Acesso em: 25 mai. 2018.

UEFS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Relatório de Recredenciamento. Volume 1. Disponível em: <<http://www.uefs.br>>. Feira de Santana: UEFS, 2004.

UEFS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Resolução CONSEP 27/91. Disponível em: Disponível em: <<http://www.uefs.br>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. Gilberto Velho, organizador. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.144p.

YASUI, Silvio; COSTA-ROSA, Abílio. **A Estratégia Atenção Psicossocial: desafio na prática dos novos dispositivos de Saúde Mental**. Revista Saúde em Debate, vol.32, nº 78-79-80. Centro Brasileiro de Estudos de Saúde. Rio de Janeiro, 2008, p. 27-37.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damascena. 4.ed. Porto Alegre: Brookman, 2010. p. 93-123.