



## ESPAÇOS DE ISOLAMENTO E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES: Desafios cotidianos de pessoas com deficiência na universidade

Suzi Brum de Oliveira<sup>1</sup>  
Valéria Marques de Oliveira<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os mecanismos de exclusão social e sua influência na construção identitária na contemporaneidade. A universidade colabora neste processo junto às pessoas com deficiência ao inferirmos que a exclusão↔inclusão perversa encontra-se associada à negação aos direitos humanos em consonância com seus aspectos relacionais e subjetivos. Adotamos como dispositivo de nomeação, os espaços de isolamento, como uma produção de novos arranjos identitário, relacional e histórico. Realizamos a pesquisa dos estudos culturais nas obras de Bourdieu e Stuart Hall a psicologia cultural referenciados nas obras de Vygotsky, Bruner e Valsiner. Para compor essa análise, foi realizada revisão bibliográfica para construção teórica fundamentado na abordagem qualitativa. Apontamos como resultado de pesquisa que eficientes estratégias de exclusão↔inclusão perversa são produzidas na/pelas narrativas próprias aos interesses do poder hegemônico. Mas se o poder buscar incessantemente a homogeneização das identidades, também aponta para espaços de ruptura. É dos espaços e identidades híbridas, gerados em uma era desprovida de referências fixas que encontramos brechas para o exercício da singularidade.

**Palavras chave:** Exclusão↔inclusão perversa; Espaços de isolamento, Identidades; Pessoas com deficiência; Universidade

### Abstract

This article aims to analyze the mechanisms of social exclusion and their influence on the construction of identity in contemporary times. The university collaborates in this process with people with disabilities when we infer that perverse exclusion↔inclusion is associated with the denial of human rights in line with their relational and subjective aspects. We adopted as a naming device, the spaces of isolation, as a production of new identity, relational and historical arrangements. We carried out the research of cultural studies in the works of Bourdieu and Stuart Hall and cultural psychology referenced in the works of Vygotsky, Bruner and Valsiner. To compose this analysis, a literature review was carried out for theoretical construction based on the qualitative approach. As a result of research, we point out that efficient strategies of perverse exclusion↔inclusion are produced in/by narratives specific to the interests of hegemonic power. But if power incessantly seeks the homogenization of identities, it also points to spaces of rupture. It is from the hybrid spaces and identities, generated in an era devoid of fixed references that we find gaps for the exercise of singularity.

**Palavras-chave:** Perverse exclusion↔inclusion; Isolation spaces, Identities; People with disabilities; University

<sup>1</sup> Psicóloga. Doutora em Desenvolvimento Humano e Escolar. Email: suzibrumpsi@gmail.com

<sup>2</sup> Psicóloga. Pedagoga. Psicopedagoga. Doutora em Psicologia. Professora Pesquisadora PPGPSI/UFRRJ. Pesquisadora ICT. Consultora Flat Lux. Email: leriamarques@gmail.com.





Este artigo tem como objetivo analisar como os processos de exclusão↔inclusão perversa influenciam na produção da identidade na contemporaneidade, em especial na pessoa com deficiências. Faremos apontamentos sobre a prática educativa, entendendo que as instituições, e a universidade cumpre um papel significativo, atuam como mediadores na sustentação do status quo. Enquanto dimensão da cultura não pode ser pensada separadamente, pois está atravessada pela produção e distribuição de bens materiais e culturais de um povo e constitui um espaço de construção e (re)afirmação das identidades.

O desafio está em indagar sobre as possibilidades de produção de identidades que é dada ao homem se inscrito no não-lugar (Augé, 2012), espaço de isolamento (Brum, 2015; Brum, Barbato; Oliveira, 2020), que figuram em novos arranjos de exclusão↔inclusão perversa em jogos de poder entre visibilidade↔invisibilidade que lança o sujeito a solidão e indiferença. Os espaços de isolamento são novos e sutis arranjos societários, estratégias de atos de segregação, instaurados pela negação da diversidade humana. A subversão dos espaços com a globalização e a radicalização do projeto neoliberal, ganhou espessura no momento “em que uma nova revolução científica e técnica se impõem e em que as formas de vida no planeta sofrem uma repentina transformação” (Santos, M., 1998, p. 5).

Vivemos um momento de intensas mudanças, transições e rupturas paradigmáticas em um mundo móvel e virtual, onde se delineiam novos processos interacionais e zonas de contato. A movimentação humana ocorre em níveis planetários por uma geografia de fronteiras, concretas e simbólicas, que expõe os paradoxos da globalização. Assistimos movimentos migratórios e deslocamentos por guerra, fome, projetos urbanos e projetos de vida; expressivo de demandas, em muito,

fundadas em radicalismos e pelo valor do capital monetário. A atualidade figura-se em fluxos e redes a mobilidade humana e o corpo, em movimento, é esquadrihado em uma arquitetura biopolítica, ao mesmo tempo, que insiste em romper com a lógica determinante de um poder que busca homogeneizar. Pois que o homem é diverso e múltiplo por constituição.

Instaura-se um campo de forças em que são redefinidas noções como espaço, tempo e experimentar-se como sujeito (Augé, 2012), diante da impregnação e dos excessos do mundo virtual e da informação. As formas de pensar e agir são assim redefinidas num campo de possibilidades, mas que a todo tempo ergue-se padrões de conduta, controle e disciplinarização. Vive-se uma ficção da liberdade num campo discursivo progressista e civilizado, uma liberdade sob a designação imperativa do eu (Bauman, 2005).

O paradigma processual-relacional (Overton, 2015) define um sistema teórico que localiza o sujeito em sua complexidade e plasticidade, transcendendo o dualismo e atomismo cartesiano. Deste enquadre os níveis da ecologia humana: biológico, cultural e histórico estão integrados como constitutiva do ser. Diferentes níveis temporais: ontogênico, cultural, filogenético e microgenético situam o sujeito em uma temporalidade que o faz ser de complexidades e multideterminações, atualizado em narrativas que do presente atualiza o passado e antecipa o futuro, localizando-o em uma cadeia histórica.

Traçaremos um percurso teórico dos estudos culturais (Bourdieu, 2010; Hall, 2006), a abordagem histórico-cultural (Vygotsky, 1998; Valsiner; 2012) e dialógica (Bakhtin, 1997, 2013) com ênfase na produção de identidade da pessoa com deficiência, em dinâmicas intersubjetivas, nas práticas pedagógicas, em contextos de universidade. Se Bourdieu (2010) apresenta uma leitura





macroestrutural, Hall (2006) se ocupa em qualificar o impacto da ausência de referências para as identidades na contemporaneidade. Bakhtin é enfático por considerar a natureza dialógica do self em relação de co-construção, co-determinação e co-desenvolvimento eu-outro, em contextualizações.

A psicologia cultural (Valsiner, 2012) apresenta a leitura sociocultural para compreensão do fenômeno humano como sistema dinâmico, aberto e incorporado. O modelo bidirecional de transferência cultural, situa o caráter de plasticidade e agência humana, que conduz o sujeito a diferentes cursos de (re)construção de mensagens e (re)criação da realidade. Orientados no estudo de desenvolvimento humano sob o paradigma processo-relaciona, é preciso considerar as interpretações de si, do outro e mundo circunscrita a suas condições de existência, deste confronto estruturamos este estudo ante o desafio de refletir sobre processos que ora potencializam ora restringem a capacidade agentiva do sujeito.

Interessados em estudos centrados no conceito de reflexividade como potência de rompimentos de barreiras epistemológicas, busca-se contribuir para a compreensão do desenvolvimento da agencialidade, em vivências de ruptura autobiográfica, como os desafios cotidianos vivenciados pela pessoa com deficiência para sua permanência na universidade, principalmente, se considerada o momento de radicalização da desigualdade social no Brasil e o momento de emergência sanitária, imposta pela covid 19, no mundo.

Temos interesse pela habilidade psicológica diária e mundana-cotidiana de refletir sobre a experiência vivida em encontros coletivos. Compreender e analisar a emergência e transformação das interpretações de si em contextos de exclusão↔inclusão perversa, indagamos como é possível para o sujeito (re)significar vivências e ampliar suas

perspectivas e sua capacidade de resiliência na elaboração de projetos de vida.

## Metodologia

Este estudo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado realizada nos anos de 2014-2015 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/RJ) que teve como objetivo realizar uma análise crítica do objeto exclusão↔inclusão perversa e sua influência na produção de edentidades, no contexto da universidade, em especial na pessoa com deficiências. Para compor essa análise, foi feita uma revisão bibliográfica para construção teórica fundamentado na abordagem qualitativa

## Discussão

### 2. Exclusão↔inclusão perversa: um problema que se apresenta na universidade

A pós-modernidade se coloca como questão capital quando defendemos que é necessário compreender o tempo em que vivemos para que possamos estabelecer uma relação entre os espaços de isolamento, como um dos mecanismos de produção social da exclusão social, e as questões da humanidade. Discutir a respeito da exclusão social, uma árdua tarefa, visto haver possibilidades múltiplas de leituras a respeito do tema. Optamos pelo recorte sócio-histórico focalizando a atualidade e a forma como a universidade colabora no processo de exclusão↔inclusão perversa, e sua influência na constituição identitária. Estes, portanto, serão os itens discutidos a seguir. Eles serão desenvolvidos separadamente para fins didáticos, embora no cotidiano estejam imbricados uns nos outros. No cotidiano da prática educativa encontra-se um fosso na aplicabilidade das estratégias de implementação que estejam em maior





consonância com a legislação e conceituação teórica formulada em espaços específicos de construção de saber. Ainda nos deparamos com o distanciamento da universidade com aqueles a quem destina sua função, no que trata da relação ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da humanidade. O que de fato se apresenta mais explícito e manifesto quando tratamos das pessoas com deficiência.

## 2.1 exclusão social: pessoas com deficiência e a universidade

Encontramos o conceito de exclusão social fundamentado em diferentes campos de conhecimento, termo polissêmico, o encontramos referenciado, por exemplo, a ideia de pobreza, inclusão precária, risco social destacando suas dimensões políticas e econômicas (Melazzo; Guimarães, 2010). Referenciados na leitura do fenômeno sob o paradigma da complexidade (Morin, 2008), incluímos a dimensão subjetiva na produção de relações de exclusão↔inclusão perversa na atualidade. Para além dos mecanismos de exclusão social marcados por relações de poder no uso da força física, deslocamos nosso olhar para aqueles que na “surdina” expressam uma violência silenciosa, estratos diferentes da violência simbólica, embutida nos discursos que posicionam uma pessoa ou grupo social no lugar da menos valia.

O sujeito, entre restrição e possibilidades histórica no desenvolvimento da agencialidade, participa da produção de processos de exclusão, nas práticas cotidianas, visto que a legitimação dos discursos requer reconhecimento, internalização e produção de significados que instituem os espaços e seus atores na condução destas práticas (Bourdieu, 2010) entre jogos de visibilidade↔ e invisibilidade. Esta leitura nos permite associar o tema da exclusão social ao que nomeamos como espaços de isolamento, o não-lugar,

como estratégia de nomeação a mecanismos de indiferença e desqualificação do outro (Brum, 2015; Brum, Barbato, Oliveira, 2020), em atos de discriminações, classificações e estigmatizações.

A produção de espaços de isolamento na contemporaneidade impõe considerar as contribuições de Santos (1998) sobre o espaço, na trama entre o urbano e a cidade. Nesta fronteira o espaço habitado e produzido se faz particular e dispõe de um movimento segundo uma lei própria, construído historicamente estabelece contratos singulares de sociabilidade. As metamorfoses do espaço habitado (Santos, 1998) não se resume a sua descrição, pois que se trata de uma realidade relacional. O espaço deve ser considerado como “um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, e expõe a sociedade em movimento” (Santos, M., 1998, p. 10).

Augé (2012) defende que a contemporaneidade simboliza o tempo dos excessos, redimensiona nossa percepção do espaço, do tempo e da subjetividade ao produzir não-lugares, espaços que impõe novos arranjos identitários, relacionais e históricos. Falas humanas se inserem em estratégias de poder entre visibilidade-invisibilidade e, muitas vezes, escapam às possibilidades de troca de conhecimento e afeto. O não-lugar evidentemente existe como lugar, embora de uma forma específica de percepção e apreensão da realidade, onde são agenciadas estratégias do poder hegemônico de desvalorização das pessoas, fragilização dos vínculos e naturalização das práticas excludentes.

Verificamos tal investimento nos espaços das universidades, condomínios, clubes, praças, nos terrenos invadidos, nas favelas destinadas aos desempregados que, enquanto um não-





lugar, revela-se “um mundo assim promovido à individualidade solitária, à passagem, ao provisório e ao efêmero” (Augé, 2012, p. 74) e que pode localizar o sujeito em vivências de exclusão↔-inclusão perversa. Para tanto, ergue-se um arsenal de símbolos e veículos na captura de modos de subjetividades que transformam necessidades humanas em projetos de vida sob insígnias de beleza, pureza e ordem, próprios do paradigma da modernidade (Bauman, 1998).

Em um tempo onde a produtividade e a positividade são valoradas, a produção do fracasso escolar é designada facilmente a pessoa com deficiência, dissociada pois de uma leitura do fenômeno como uma produção social (Bruner, 1996). Verificamos que o papel que as universidades desempenham, enquanto uma dimensão da cultura é, em muito, facultado a fabricar e sustentar o status quo. A negação dos processos de diferenciação, em encontros com alteridades, na produção de subjetividades.

Observamos a transposição do discurso da igualdade, pertinente ao campo político, sobre o que é da ordem da singularidade. Igualdade e singularidade são noções distintas, mas não excludentes; o que é necessário é que sejam compartilhadas e negociadas para construção de contextos universitários que estimulem produções humanas como tesouros culturais, como riqueza de um povo. Inserir no discurso a diversidade humana no campo da equidade, em especial quando se trata de distribuição de recursos humanos, materiais e financeiros, é condição para implantação e implementação de políticas de inclusão direcionadas as pessoas com deficiência.

A localização em espaços de isolamento, rompe a possibilidade de vivência de sentimentos de pertencimento e reconhecimento, tão necessários à produção de identidade. Institui-se a indiferença e percebe-se o outro, diferente, como estranho ou

ameaçador. Talvez aqui possamos fazer referência às atrocidades que vivenciamos em diferentes cantos do planeta, de onde só é possível reagir ao que não é conhecido com agressividade, espanto ou terror. Deste enquadre, a contemporaneidade organiza-se como era das novas tecnologias, novas formas de ir e vir, mas cria também os excluídos, a fome, as guerras. Alienados as situações que ocorrem nos espaços da vizinhança, nos aproximamos daqueles que se encontram mais distante pelas redes de comunicação, num intercambio do qual pouco ou nada sabemos de fato do outro da relação. As relações estão pautadas por vínculos frágeis, em um tempo paradoxal e contraditório, são várias as lógicas e os processos através dos quais os critérios hegemônicos de racionalidade e eficácia produzem a não-existência do que não se encaixa na sociedade.

Os espaços hoje constituídos encontram sutileza e sofisticação na atualização dos processos de exclusão↔-inclusão perversa (Sawaia, 2016; Augé, 2012). Já não se aplica, por exemplo, os rituais de punição e extermínio de outrora para marcar a diferença, promovido por um poder central e anexado a símbolos como, por exemplo, a força, a fogueira ou ainda à palmatória (Valsiner, 2012). O que propomos aqui é refletir que tais símbolos ainda resistem, mas agora pulverizados nas práticas incisivas de um poder que se exerce nos microterritórios, na relação face-a-face; o inimigo pode estar ao lado e é preciso se manter vigilante, “se um grupo é simbolicamente marcado como o inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído” (Woodward, 2000, p. 14).

Este é um período histórico caracterizado pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento, Woodward (2000) nos fala que as identidades estão sendo contestadas e reconstituídas mediante a





ameaça que vem do outro. O fenômeno que se apresenta na atualidade é a emergência de conflitos concentradas na necessidade de afirmação cultural das identidades, nos diferentes contextos, em face do descentramento das referências da sociedade atual.

A sociedade é um conjunto de agentes que se definem mutuamente por relações de semelhança e diferença, gerando a identidade de um em relação à identidade do outro (Valsiner, 2012). Qualquer projeto de desenvolvimento que desligue as pessoas da participação coletiva, fortalece o exercício e sustentação do poder hegemônico em práticas excludentes. O mal-estar que assalta a nova geração os lança a um caminhar errante pelos territórios de existência, os quais não se justificam somente por perdas das condições de sobrevivência, mas também pela perda da autoestima e do propósito de vida, “para qualquer um que tenha sido excluído e marcado como refugio, não existem trilhas óbvias para retornar ao quadro dos integrantes” (Bauman, 2005, p. 25).

As políticas ou práticas inclusivas delimitam os excluídos. Neste espectro, as estratégias universalizantes buscam ajustar o que se encontra em desalinho, mesmo que sob o rótulo de marginalizados, visto que se apresentam fora da norma. A lei jamais alcançaria a universalidade sem traçar o limite de sua aplicação, criando para isso categorias e rótulos que localizam os ‘diferentes’ em lugares específicos, “fornecendo assim o lugar de despejo dos que foram excluídos, reciclados como refugio humano” (Bauman, 2005, p. 43). Crochik (2008) fala de uma inclusão perversa que lança o sujeito à condição de únicos responsáveis a buscar um projeto de humanidade. Quando Bauman (2005) estuda o refugio humano da globalização coloca em evidência um lugar de circulação de vida, o qual transforma sujeitos em eternos viajantes

ou estrangeiros no dizer de Augé (2012) ou na lógica da diáspora, num movimento sempre migrante no dizer de Hall (2006). As territorialidades não podem, portanto, serem pensadas em termos de espaços concretos, topográficos, mas também subjetivo.

O processo de exclusão social gera a necessidade de elaborar mecanismos que coloquem sob assistência aqueles que se encontram a margem dos meios de produção e das redes de significação. Instaure-se, portanto, como princípio de Política Pública: atendimento as necessidades sociais; universalização dos direitos sociais; respeito à dignidade do cidadão; igualdade de direitos no acesso ao atendimento e informação quanto aos benefícios, serviços e recursos oferecidos. Estabelece assim um novo campo; dos direitos e da responsabilidade estatal condicionada a condições dignas de vida. Exclusão↔/inclusão perversa estão postos dialeticamente, pois que uma instaura a outra vertente e se retroalimentam num mundo de contradições. A educação se apresenta como um direito de todos, mas sua aplicabilidade ainda é uma miragem na perspectiva da equidade.

A universidade (re)produz a cultura enquanto espaço de socialização e aquisição do conhecimento, articulado à constituição identitária (Bruner, 1997). Entendemos a relação ensino-aprendizagem como aquela que institui desde o nascimento da pessoa a condição do desenvolvimento humano (Valsiner, 2012), no entanto, a universidade situa como espaço da educação formal. A educação figura como uma questão de Direitos Humanos entendendo que, “Direitos Humanos são certidões de nascimento, são alimentos, escolas, trabalhos, casas, cidades acessíveis. [...] é liberdade de ir e vir; é direito à memória e à verdade; é liberdade de expressão, de crença e culto. É ausência de violência e proteção da vida e da dignidade humana” (Brasil, 2010). Nesta perspectiva institui-se a





educação inclusiva como aquela a ampliar o acesso, a participação, a aceitação e a aprendizagem a todos os estudantes em especial àqueles vinculados a grupos em situação de risco social (Bissoto, 2013).

Observamos que as práticas educativas, em especial aquelas que envolvem pessoas com deficiência, embora tenhamos alcançado recentes e importantes conquistas no campo legal ainda estamos a volta com processos de integração e não de fato inclusivas. A Declaração Mundial da Educação para Todos (UNESCO, 1990), em consonância com os pressupostos produzidos em Salamanca, Espanha, servem de referência para as legislações brasileiras. Destacamos em especial o texto da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), sendo que o primeiro documento versa sobre o direito a uma educação de qualidade com ênfase na inclusão escolar e o segundo institui uma política integradora de jovens e adultos com deficiência, inclusive nos espaços universitários e com destinação de recursos de acessibilidade para atender as demandas de pessoas com deficiência.

Os desafios cotidianos de cursar a universidade nem sempre encontram ressonância nos textos legais, quando trazemos para a cena do debate questões como universalização, acessibilidade, diversidade e propostas de inclusão, pela via coletiva, evidenciam-se os paradoxos da prática educativa, de modo que as pessoas com deficiência, muitas vezes, situam como presença figurativa (Góes; Laplane, 2007). O que é desvelado entre a teoria e a prática, entre o direito e sua aplicabilidade, é uma sociedade que não se constitui como garantidora dos direitos humanos, pois que são muitos os desafios e dificuldades para concretização de uma educação inclusiva, tema este que precisa ser inserido no debate da inclusão social (Pletsch, 2010; Costa; Damasceno, 2012). As

ações pedagógicas reproduzem as relações sociais estabelecidas, “como sempre, a escola exclui: mas a partir de agora, exclui de maneira contínua [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relega-los para os ramos mais ou menos desvalorizados” (Bourdieu, 1975, p.224).

Ao tecer questões relativas às vivências de pessoas com deficiência na universidade, importante considerar que a chegada neste espaço foi precedida por uma história no sistema educacional, o que, em muito, é marcada por tantas outras experiências de exclusão social. Chegar a esta etapa da formação formal revela uma conquista e um dilema diante os novos desafios. A universidade representa um espaço de afirmação e/ou criação dos mais diferentes vínculos e relações interpessoais e se impõe como um espaço que co-participa na produção de identidades. Perrenoud (2001) diz que a responsabilidade do sistema escolar é enorme se considerada o tempo que a pessoa está sujeita à ação pedagógica; “as culturas compõem-se de instituições que especificam mais concretamente quais os papéis a desempenhar pelas pessoas e que estatuto e respeito lhes são conferidos” (Bruner, 1996, p. 52).

É através de simples formas de transmissão de conhecimento que podem ser mascaradas complexas formas de estabelecimento de funções e papéis, a serem desempenhados socialmente (Marpeau, 2002), que influenciam na produção de identidades. Apresentam-se nos enunciados, seja através das brincadeiras, roupas, falas, escolhas de amigos e inimigos, seja na construção de noções de sucesso e fracasso. Localizamos o espaço da universidade em sistemas de intercâmbio e de valores, produzidos culturalmente, na transversalidade de como as pessoas interagem e são afetados por códigos sociais de inclusão e/ou inclusão perversa (Bruner, 1996). Situar a





universidade como espaço sociocultural implica, considerar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (Dayrell, 1996, p. 136).

Ao ingressar na universidade, cabe à pessoa com deficiência a aquisição dos conteúdos contidos num currículo disciplinado (SILVA, 2010), não encontrando, muitas vezes, possibilidade de posicionamentos agentivos na produção dos recursos e espaços. Descaracterizar o outro como humano e instituí-lo como objeto de uma determinada política educacional, é a culminação bem sucedida das relações de domínio. O outro, em não sendo semelhante, permite objetificar a relação – pode ser tratado enquanto “coisa” - sem culpabilidade; dando a aparência de natural, de normal, a uma situação que está longe de sê-lo (Bissoto, 2013, p. 98). As consequências deste processo na construção da identidade se impõem como reflexão para repensar as práticas desenvolvidas nas universidades, onde é preciso incluir o próprio estudante universitário com deficiência. É preciso entrar nos espaços interativos concretos ou virtuais das universidades a história de vida daqueles que constroem tal espaço. Qualquer projeto de desenvolvimento que desligue as pessoas da participação coletiva fortalece e contribui para o domínio por parte daqueles que não atuam diretamente na (re)criação destes espaços.

Nos embates de uma educação que busca se estabelecer inclusiva ainda persiste a lógica do assistencialismo e da benemerência em se tratando do ensino destinado às pessoas com necessidades educacionais especiais. O que se desvela no cenário nacional é um discurso da educação inclusiva sem as mudanças que a tornem de fato uma práxis, mas apenas burocrática. A legislação vigente no Brasil que institui a educação como um direito de todos, trouxe como um dos resultados de relevância democrática a dimensão quantitativa, mas que

por si só não a sustenta, qual seja o aumento significativo do número de crianças e jovens matriculadas no sistema educacional.

O compromisso da prática educativa orienta-se ao desenvolvimento humano, entendendo-o como processo de transformações qualitativas, em co-participação (Bruner, 1996, 1997; Valsiner, 2012), de forma que o conceito de aprendizagem seja redimensionado para além das matérias curriculares e avaliações para a promoção do sujeito e de sociedade justa. Defendemos a noção de práticas inclusivas como proposta de políticas afirmativas com o colhimento da diversidade, o que de fato “indica a retomada do papel político da educação, considerando que as contradições sociais, na produção da vida em sociedade, precisam ser (re)discutidas” (Damasceno; Paula; Marques, 2012, p. 11).

A inclusão e a permanência de pessoas com deficiência na universidade ainda é um desafio. A acessibilidade ao ensino superior ainda é incipiente, visto as dificuldades que se colocam no dia-a-dia. Inicialmente é preciso lembrar que nossas instituições de ensino universitário sempre enfrentaram dificuldades no que se refere à democratização do acesso e à igualdade de oportunidades para além das pessoas com deficiência. De igual forma, uma universidade na perspectiva inclusiva não aparece de um momento para o outro. Não surge por decreto nem se configura por meio de uma única gestão administrativa. Pelo contrário, desenvolve-se ao longo de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes que, muitas vezes camufladas pelo silêncio, parecem não existir. Ao traçarmos o que compõe a pós-modernidade com as redefinições das noções de tempo e espaço e, em consequência, as condições de percepção dos homens, situamos a prática educacional como uma construção







social. Enfatizamos que as construções culturais próprias à contemporaneidade se fazem em meio a um espaço multideterminado. Não existe mais uma única força, determinante e totalizante, com parâmetros bem distintos e a moldar as identidades e as relações sociais, trata-se, mais do que nunca de uma multiplicidade de centros (Hall, 2006). A universidade emerge como possibilidade de construções singulares, os encontros promovem identidades híbridas que expõem os conflitos e as contradições do projeto da sociedade de classes (Bourdieu, 2010). O descentramento das referências identitárias, na contemporaneidade, acaba por indicar que há muitos e diferentes lugares, a partir dos quais novas identidades podem emergir e a partir dos quais as pessoas podem se expressar.

## **2.2 Identidade híbrida como expressão de conflitos, tramas e diversidade da sociedade atual**

Bourdieu (2010) e Hall (2006, 2013) contextualizam o debate sobre as estratégias de exclusão orientadas a determinados segmentos da população. Se o primeiro apresenta uma leitura macroestrutural, o sistema sendo reproduzido pelos aparatos institucionais, o segundo ocupa-se em qualificar o impacto da ausência de referências para as identidades culturais na atualidade. Assinalando assim que as diversas formas de expressividade, o diferente, aqui associado a construção de identidades híbridas, expõe as tramas e conflitos da sociedade atual.

Bourdieu (2010) que inicia sua obra como um autêntico autor sob à ordem dialética parece chegar ao descrédito, onde só resta ao sujeito sua submissão a tão forte pressão do poder hegemônico. Com Hall (2006) alcançamos estabelecemos o debate em parceria, mas considerando os processos de descontinuidade na produção do fenômeno, visto que as

contradições e ambivalências fazem parte dos jogos de poder ao forjar identidades. Bourdieu (2010) coloca que a vigência do status quo ocorre entre processos de dominação e inculcação, de modo que diferentes grupos sociais assumem para si uma dada ordem social, reconhecendo-a como parte de si. Configuram-se nas relações sociais, expressões da violência simbólica que consolidam, em processos interacionais, categorias de valor, de verdade ou de normalidade, como atributos indispensáveis ao estabelecimento das distinções presentes na sociedade de classes.

Diante do abalo estrutural da sociedade no final do século XX, Hall (2006) aponta para a fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia colocando a prova às regras do jogo, no qual novas regras serão necessárias. Outros mecanismos, agora mais sofisticados passam a ser necessários à manutenção da ordem social. O que nos importa é sustentar a ideia de que já não possuímos bases tão sólidas como sujeitos sociais e isto vêm a repercutir nos mecanismos de exclusão↔inclusão perversa.

### **2.2.1 O poder simbólico proposto por bourdieu**

Bourdieu (2010) disserta sobre o poder simbólico, um poder que não se fazendo ver não deixa de existir. A sofisticação dos mecanismos de produção social da exclusão social na sociedade atual, faz-se de modo estruturante e estruturado. Estruturante porque a sociedade é o resultante de subjetividades e consensos que vão se construindo ao longo da história: mito, arte, religião, língua, ciência, enquanto instrumentos de conhecimento e construção de mundo. No entanto, para além de uma relação de concordância o poder se faz por uma relação de forças, onde há o predomínio de uma determinada faceta. É preciso pensá-lo também estruturado, portanto,





como meio de comunicação. Os símbolos empregados por uma sociedade atuam como instrumento de conhecimento e comunicação como meio eficaz na garantia da integração e reprodução da ordem social.

O poder simbólico só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitados ou mesmo que o exercem. Para além do poder que se manifesta através da força física é aquele que no fazer cotidiano, praticado nos mais diferentes espaços, é reproduzida uma determinada lógica de mundo e sujeito. Nos diferentes territórios de ocupação, como o espaço universitário, verificamos a diferença no sentido lógico-matemático, aquela que subtrai capacidades e habilidades de forma que os sistemas simbólicos se instauram como instrumentos de imposição e legitimação da dominação. Revela-se assim a face abusiva do poder simbólico, porque muito eficiente em promover uma integração fictícia da sociedade,

“se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo, nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que - sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de círculo cujo centro está em toda parte em parte alguma – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, este poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (Bourdieu, 2010., p.7 e 8).

Ao postular a teoria da reprodução cultural, Bourdieu (1975) situa a escola como espaço social. A escola assume a função de manter a ordem social através da ação pedagógica, que determina a forma e quais significados são impostos. No ato de ignorar as diferenças socioculturais, reproduz-se através de uma determinada lógica pedagógica, a violência simbólica, uma arbitrariedade que se constitui

na apresentação da cultura dominante como cultura geral. Para pensar o mundo fluido da contemporaneidade, associamos os mecanismos de exclusão↔inclusão perversa à crise de identidades culturais que desvelam sob nossos olhos. O que vemos é que as velhas identidades, aceitando o argumento de Hall (2006) “que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (Hall, op. cit., p. 7). Se assim relacionamos é por nomear a identidade como aquilo que dá contorno ao sujeito, sendo que aspectos da identidade o situam num campo de pertencimento a cultura pelos traços étnicos, raciais, linguísticos, religiosos e outros.

## 2.2.2 O colapso das identidades proposto por stuart hall

O novo século concretiza um viver ambíguo, num tempo paradoxal. Vivemos num tempo de expansão do conhecimento tecnológico com a perspectiva do aumento do tempo de vida, dos afetos e prazeres imediatos e efêmeros. Novas identidades culturais e sociais insurgem, transgredindo tabus a muito edificados em coexistência com discursos monológicos e, portanto, autoritários. Instaura-se um movimento ao mesmo tempo individualizante e plural, de forma a considerar ilusoriamente como sinônimo de liberdade (Campos, 2007). A globalização utiliza-se da massificação para que o projeto de homogeneização seja a referência e o meio de impedimento a qualquer forma de subversão ao neoliberalismo. Vende-se, na verdade, ilusões e utopias. Contradição inerente a esta sociedade que ao se posicionar no terreno das diferentes possibilidades de expressão, acabam sendo capturadas pela lógica do mercado.

Hall (2006, 2013) aposta na assertiva de que ocorre na contemporaneidade uma perda do





sentido de si estável, o homem apresenta-se inseguro ou indiferente. De modo que, “a identidade só se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe estável e coerente é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (Hall, 2006, p. 9). Mudanças estruturais e institucionais estão a compor diferentes identidades.

O sujeito, enquanto produtor e resultado de processos de negociação de significados e realidades, mediado pela linguagem, forja identidades e “então costura (ou para usar uma metáfora médica, sutura) o sujeito à estrutura” (Hall, 2006, p. 12).

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente, em diferentes maneiras de existir e experimentar o mundo. A teoria cultural (Silva, 2000) ressalta que interrogar sobre a construção da identidade é necessário pensá-la como o resultado de uma relação social, que dialeticamente estabelecem o campo da diversidade, sujeita a vetores de força, a relações de poder. Relações estas que assinala numa disputa mais ampla por recursos simbólicos e materiais da sociedade na garantia do acesso privilegiado aos bens sociais. Inferimos assim que a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir.

As instituições sociais fomentam e contribuem na estruturação das identidades, sendo a universidade lugar legitimado de produção de conhecimento e capacitação dos agentes a desempenhar suas funções na reprodução de códigos e organização de atividades. Encontramos assim importante conexão entre a teoria de Bourdieu (2010) ao conceituar a sociedade de classes e a teoria de Hall (2006) que em se tratando de um campo de forças há, no entanto, o que desestabiliza o projeto de fixidez e inculcação das identidades.

Vislumbramos, então, a produção de um terceiro lugar que resulta da miscigenação, processo de hibridização, que não sendo determinado, unilateralmente, pela identidade hegemônica introduz uma diferença que instaura a possibilidade de seu questionamento. Na interface entre a identidade e a cultura impõe-se a dimensão subjetiva para pensar o fenômeno da exclusão↔inclusão perversa em consonância com os aspectos políticos, econômicos e subjetivos.

A relação pessoa-contextos, em reciprocidade, expõe os conflitos, as tramas e a diversidade da sociedade atual. A maneira como a sociedade cultiva e distribui as insígnias de valor diz de como ela lida consigo, com o outro e com o mundo. A prerrogativa que aqui sustentamos é a de que a identidade e a diferença se constituem como significado cultural, histórica e socialmente produzido, associado a sistemas de representação. Assim, importante tarefa para os teóricos e pesquisadores é o questionamento dos sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação.

### **3. Produção de identidade em contextos de exclusão↔inclusão: a perspectiva da psicologia cultural**

A produção de significados que dá contorno a percepção e vivência das situações de exclusão↔inclusão perversa se situa no campo da representação. A apreensão da realidade se faz pela via da interpretação, designando a si e aos objetos “biografias culturais” (Valsiner, 2012, p. 21). Somos seres históricos e culturais, é no encontro das relações que construímos narrativas e somos por ela afetados. Disto implica “vê o ser humano não mais como indivíduo isolado, mas como um ser social por excelência” (Santos, 1998, p. 14). Da abordagem sócio-histórica empreendemos uma leitura sobre o dinamismo e a plasticidade



humana na produção de identidades. A partir da teorização do modelo bidimensional de transferência cultural (Valsiner, 2012) encontramos uma base de sustentação nos estudos da psicologia cultural a pensar a produção da humanidade. Em relação dialética e dialógica com seus contextos, mediado por semioses em atividades, promove mudanças e (re)cria realidades. O desenvolvimento humano é um fenômeno sistêmico aberto no qual a novidade está constantemente em processo de ser criada.

O homem participa como agente no processo de produção e transmissão do conhecimento e a apropriação deste têm influência no modo como a pessoa percebe a si e o mundo (Bruner, 1996). A construção cultural é “baseada na premissa de que, na transmissão cultural do conhecimento, todos os participantes estão transformando ativamente as mensagens culturais [...] o papel ativo de todos os participantes conduz a múltiplos cursos de reconstrução da mensagem” (Valsiner, 2012, P. 34). O homem ao falar posiciona-se de um lugar narrativo e nele se constitui (Bruner, 1996), a partir de um espaço histórico e cultural específico.

Hall (2006) afirma que há duas formas diferentes de se pensar a identidade; a primeira onde uma comunidade busca recuperar a "verdade" sobre seu passado na "unicidade" de uma história e de uma cultura partilhadas e a segunda como uma questão de ser e do tornar-se. O sujeito experimenta o passado, mas o reconstrói, de forma que o passado sofre uma constante transformação. É no interstício das relações, que temos que nos haver com o que a linguagem se apresenta de vacilante (Silva, 2000), o sistema semiótico se apresenta como elo que constrói e integra a identidade na e pela cultura.

Há que admitir a necessidade de um grau de estabilidade para que a pessoa possa manejar o seu cotidiano de forma autônoma e criativa. As

normas sociais são negociadas no encontro entre pessoas, são publicizadas de forma que cumpre sua função como referência para a avaliação de seus afazeres e saberes, e por sua vez retornam como padrões internos de avaliação (Valsiner, 2012). O que a contemporaneidade cumpre é forjar mecanismos de exclusão cada vez mais sofisticados, a fim de cercear a diversidade humana. As instituições estabelecem regras sociais para interação, monitoram sua manutenção e delimitam expectativas. O que é preciso considerar é que as regras sociais, produtos humanos, são necessárias e permite um chão de estabilidade a própria construção da identidade, mas necessárias para regular e não para eliminar às possibilidades de transformação cultural.

A diversidade humana comporta vivenciar e se posicionar em diferentes situações e contextos, assumindo lugares para que deste possa responder as diferentes solicitações do meio social. O ‘eu’ é dialógico e, portanto, tem a possibilidade de se mover de uma posição para outra, de acordo com mudanças na situação e no tempo. O Eu flutua entre posições diferentes, e mesmo opostas, e tem a capacidade de dotar cada posição com uma voz, “o que resulta em um self complexo, narrativamente estruturado. Nessa multiplicidade de posições, algumas posições podem tornar-se mais dominantes do que outras, de modo que as vozes das posições menos dominantes podem ser subjugadas” (Valsiner, 2012, p. 128). Ao tratar do processo de exclusão↔inclusão perversa, o homem se vê imerso aos códigos que definem um padrão de conduta e o enlaça as práticas de invisibilidade, mas enquanto ser histórico poder vir a se posicionar de um outro espaço, espaço híbrido que aponta para o que é diferente e se institui como potencialidade. Ao desconsiderar a ideia de um self nuclear apontamos a riqueza humana, que do presente



atualiza o passado e projeta o futuro, lançando-se à diferentes projetos e expressão de diferente modos de subjetividade (Bourdieu, 2010; Hall, 2006; Valsiner, 2012).

Qual o protótipo da produção de subjetividade com a qual nos deparamos na contemporaneidade, àquela marcada por uma lógica narcisista de onde nos apresentamos como consumidores materiais como também de ideias, atitudes e comportamentos. A subjetividade vem acompanhada de uma noção de sujeito ainda muito em voga, qual seja o da interioridade, isolada do contexto, o que acaba por respaldar um discurso homogêneo (Miranda, 2005).

A produção da identidade na contemporaneidade, se faz em terreno múltiplo e paradoxal, repercutindo nas experiências de visibilidade↔invisibilidade, vivenciadas por pessoas com deficiência, cursando a universidade. Nos aproximamos de uma prática pedagógica contextualizada e inclusiva, considerando o caráter relacional, identitário e histórico dos fenômenos humanos e o tripé que nos permite considerar o sujeito como ser-em-relação (Augé, 2012), “os seres humanos, desde o nascimento até a morte, estão operando, sob a influência do campo altamente heterogêneo e semioticamente codificado... são participantes ativos na reconstrução das ordens sociais. Como resultado, enquanto algumas pessoas estão de certo modo cumprindo essas ordens outras estão tentando resistir ou até mesmo trabalhando ativamente para sua demolição (Valsiner, 2012, p. 107). Há, portanto, sempre a possibilidade de ruptura frente o saber estabelecido.

Há um interesse cada vez maior por questões acerca das identidades como resultado das diversas mudanças que se refletem nas práticas de sociabilidade do mundo contemporâneo. Estamos diante “um mundo de contradições, de muitos encontros e desencontros entre teorias e práticas, buscando respostas que, por

sua vez, parecem estar na origem de novas perguntas” (Pinheiro, 2006, p. 1). Constatam-se assim, mudanças significativas nos jogos relacionais atuais que se traduzem em formas interativas e contribuem para redefinir as identidades.

Espaços de isolamento são forjados no cotidiano das universidades e influenciam na produção de identidades. Partimos da perspectiva de que tal construção encontra-se em estreita relação com os processos de simbolização que determinam e são determinantes do contexto cultural onde os sujeitos experimentam e vivenciam seus relacionamentos (Bruner, 1997). A maneira como os sujeitos manejam seus símbolos, se apropriam deles para intercambiarem significados. A psicologia cultural compreende os produtos culturais como textos produzidos por sujeito em interação, em uma dada situação. Neste sentido, cabe falar em espaços forjados e tecidos por atores sociais, os quais negociam realidades como produção social (Bruner, 1997).

Entendemos assim, que os sujeitos que circulam nos espaços de isolamento, enquanto uma das expressões do processo de exclusão↔inclusão perversa está delimitado por menor chance de acessibilidade a recursos culturais que os auxiliem na produção de espaços com maior poder negociação e compartilhamento dos bens culturais (Bruner, 1997). De onde venha a fazer parte de um circuito de significações, na diversidade do contexto universitário, possa exercer um lugar que lhe garanta identificação e reconhecimento, naquilo que o diferencia e que por isso mesmo o faz único e singular.

Elaborar questões quanto a negociação de significados, em específico, aqueles referentes à produção dos espaços de isolamento, aprendemos com Goffman (2004) que os gregos marcavam a fogo e cortes os corpos dos indivíduos para lhe definir uma identidade





social, marcados por um traço que os valorava pelos atributos, circunscritos pela cultura, do bem ou do mau, portanto, uma insígnia de status moral. Atualmente outras marcas insurgem para identificar a pessoa. Estabelece-se um status moral na nomeação de traços que compõem uma identidade, Bakhtin (1997) nos ensina que,

“reagimos com um juízo de valor a todas as manifestações daqueles que nos rodeiam: na vida, todavia, nossas reações são díspares, são reações a manifestações isoladas e não ao todo do homem, e mesmo quando o determinamos enquanto todo, definindo-o como bom, mau, egoísta, etc., expressamos unicamente a posição que adotamos a respeito dele na prática cotidiana, e esse juízo o determina menos do que traduz o que esperamos dele; ou então se tratará apenas de uma impressão aleatória produzida por esse todo ou, enfim, de uma má generalização empírica (Bakhtin, 1997, p. 25). É, pois no interstício da relação econômico-política do fenômeno da exclusão social que situamos os processos de subjetivação, formando o tripé para uma leitura dos fenômenos da humanidade que imprimem diferentes contornos aos territórios de existência humana. Estamos diante um campo de forças e apropriações que se tende a estabilizar e homogeneizar há que se considerar a insistência daquilo que é singular. Deste espectro lançamos as possibilidades de pensar porque projetos mais democráticos na construção de um projeto político-pedagógico que sustenta uma prática coletiva pertinente à educação é de difícil sustentação.

Entendemos cultura como uma trama de significação de onde os membros de um determinado grupo atualiza a sua própria existência social (Bruner, 1997). Trata-se de diferentes expressões e organizações da vida social que expõe a necessidade humana de filiar-se. Bruner (1997) diz que, “sem o papel constitutivo da cultura nós somos monstruosidades não trabalháveis... animais incompletos ou inacabados que se completam

ou acabam através da cultura” (BRUNER, 1997, p. 22). E a universidade é um importante espaço de socialização e, portanto, produtor de realidades e sujeitos.

A produção da identidade, em espaços de isolamento, é agenciada também na instituição universitária. O reconhecimento do eu se dá no momento em que aprendemos a nos diferenciar do outro, é esta alteridade trazida dos textos de Bakhtin (1997) que nos autoriza situar no campo da linguagem a condição do homem advir como ser cultural. Processo este que pressupõe processos de continuidades↔descontinuidades e, portanto, assimetrias, que insere a possibilidade da heterogeneidade e diversidade. Sendo assim, os diferentes formatos de interação são construídos num campo de forças, como lugar de disputas e tensões (Bakhtin, 1997), em negociação, para produção de um sentido compartilhado por todos. (Bruner, 1996).

Bakhtin apresenta à função dialógica da linguagem como qualidade que instaura a natureza intersubjetiva da constituição do sujeito e do mundo. É de palavras que nos constituímos, que narramos nossas histórias e as histórias do mundo (Bruner, 1996,1997). Nossas palavras nós tomamos da boca dos demais, nossas palavras são sempre em parte dos demais. Já estão configuradas com intenções alheias, antes que nós as usemos como materiais e instrumentos de nossas intenções. Por esse motivo, todos os nossos discursos interiores, isto é, nossos pensamentos, são inevitavelmente diálogos: o diálogo não é uma proposta, uma concessão, um convite do eu, mas uma necessidade, uma imposição, em um mundo que já pertence a outros. O eu é um compromisso de endereçamento-responsividade, portanto, dialógico. E, como tal, o eu é, desde suas origens, algo híbrido, um cruzamento, um bastardo e a identidade é um enxerto (Ponzio, 2011, p. 23).





Situamos, o sujeito no trânsito entre contextos socioculturais, entre eles a universidade, de onde fazemos inferência como possibilidade de ampliação das habilidades quando se permite experimentar de diferentes lugares de enunciação (Magalhães; Oliveira, 2011). Espaço de interhistoricidades (Segati, 2012), situa o sujeito no lugar onde a universidade “poderia ser tratada como um texto que os participantes leem para sua própria orientação” (Bruner, op. cit., p. 9). Nossa tese é de que as identidades sociais são construídas e seus efeitos são múltiplos e variados, portanto, heterogêneas, contraditórias e em fluxo.

Bakhtin (1997) nos fala que a obra humana, sua produção, é acima de tudo heterologia, pluralidade de vozes nos fazendo pertencer a uma história, a uma cultura. O espaço da universidade é um campo fértil e lugar privilegiado na construção e gênese da mente social. É preciso considerar a educação de um lugar privilegiado, visto que “a cultura molda (educa) a mente” (Correia, 2003, p. 508), mas também como possibilidade de emergência de um meio que forneça as ferramentas na interação homem-contexto, artefato cultural na mediação do desenvolvimento humano. Deste feito, trabalhamos com questões que estejam relacionadas ao desenvolvimento humano em consonância com as atividades simbólicas que fazem do sujeito um processo constante e contínuo, situado numa temporalidade histórica.

Bronfrenbrenner (2011) traz em seus textos o compromisso em desenvolver e programar políticas públicas que venham a ter impacto na vida da população na promoção de melhoria da qualidade de vida. Pensar em formas de escapar dos espaços de isolamento, de onde o sujeito venha a atuar com autoria de pensamento e emancipação, implica considerar o protagonismo do sujeito. É desta reflexão que buscamos elementos como condição, a

priori, para vislumbrar possibilidades de rompimento de barreiras epistemológicas.

## Considerações finais

A contemporaneidade situa o homem em um contexto que se faz na intertextualidade entre o saber pré-estabelecido, canônico, e o singular. Eficientes estratégias de exclusão↔inclusão perversa são produzidas em função dos interesses do poder hegemônico. Verificamos que os mecanismos discursivos forjam as identidades e as classifica, situando as pessoas com deficiência como incapazes ou anormais, numa sociedade que se faz excludente e estigmatizante. Rótulo que é destinado de um ponto de vista generalizante, de forma que as diferenças são tratadas como essências causais. Identificamos as possibilidades de produção de lugares e não-lugares como práticas discursivas. Ao trazer a dimensão do não-lugar, espaços de isolamento enquanto uma produção da pós-modernidade, não se trata de uma ausência do lugar, estes são construções históricas, mas que “bastam para produzir no lugar aquela erosão ou não lugar que aí cava a lei do outro” (Augé, 2012, p. 80). Mas, se o poder busca incessantemente cooptar as identidades do viés da massificação, aponta também para espaços de ruptura e linhas de fuga ao considerar o homem como ser em movimento, portanto, agenciador de transformações.

É dos espaços e identidades híbridos, gerados em uma era desprovida de referências fixas e bem delimitadas que encontramos brechas para o exercício da singularidade. Lugar de produção de subjetividade e que se a consideramos como exercício é por situar o engajamento do indivíduo em movimentos sociais, em espaços coletivos, a possibilidade de um posicionamento diante o outro que o distingue.





Nossa tarefa foi também de inferir sobre as produções de significação de exclusão↔inclusão perversa, em estratégias próprias da contemporaneidade, para que desta pudéssemos chegar ao ponto no qual é possível considerar a relação do homem com o seu próximo. Supomos que ao podermos inferir sobre o que e como o sujeito (re)produz a exclusão do sistema social, ele possa vislumbrar lugar de possibilidade de rompimento de barreiras epistemológicas da exclusão social, lugar de tomada de conscientização e autonomia, porquanto de elaboração de um projeto para o desenvolvimento da humanidade.

O sujeito como ser da história atualiza o passado para que no presente se lance para um futuro de possibilidades.

Ao refletir sobre o fenômeno da exclusão social como uma construção humana falamos do campo da educação como um lugar de fronteira, a se firmar entre o conhecimento acumulado e o que deste podemos (re)significar a fim de colocar em ênfase processos de vida. Há nesta escolha um posicionamento, questionar uma pedagogia resultante de “uma visão de ensino como cirurgia, supressão, substituição, preenchimento de deficiência ou uma mistura de todos” (Bruner, 1996, p. 130). À mesa do debate sobre a educação inclusiva há que envolver todos os atores que dela fazem parte, alunos, professores, família, comunidade de forma a se instituir um espaço de criação de sensibilidade social.

É urgente tornar-se sensível às diferenças como possibilidade da educação se constituir prática libertadora, envolva o pensar autônomo e crítico. Que a educação seja o espaço por excelência da criatividade e da ternura vivenciada, em diferentes formatos de encontros com o outro, a fim de despertar a necessidade de sonhar e projetar o futuro. Necessário se faz (re)introduzir na esfera do

conhecimento o que é da ordem da curiosidade, do prazer, do encantamento enquanto parte do tornar-se humano.

## Referências

- Augé, M. (2012). Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus.
- Bakhtin, M. (2013). Problemas da poética de Dostoiévski. RJ: Forene Univesitária.
- Bauman, Z. Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 170 p.
- Bourdieu, P. (2010). O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Direitos Humanos: a atuação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República 2003-2010. Brasília, 2010. Disponível em <[http://www.dhnet.org.br/dados/livros/dh/livro\\_sdh\\_atuacao\\_2003\\_2011.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/dh/livro_sdh_atuacao_2003_2011.pdf)>. Acesso em Setembro de 2014.
- Bronfrenbrenner, U. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. 2011. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011. 310 p.
- B
- Bruner, J. (1997). Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brum, Suzi. O Não-lugar na universidade: espaços de isolamento e sua influência na construção da identidade. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, 2015. 109 f.
- Brum, S; Barbato, S; Oliveira, V. M. (2019) Produção de significados sobre exclusão no ensino superior. Revista







- Valore, Volta Redonda, 5 (Edição Especial): 125-141,
- Bruner, J. (1996). Bruner, J. Cultura da Educação. São Paulo: Edições 70, 1996. 238 p.
- Correia, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. Estudos de psicologia, Natal, v. 8, n. 3, set./dez., 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26180318>>. Acesso em: 14 de fev. de 2014. p. 505 – 513.
- Costa, V. A.; Damasceno, A. Políticas públicas de educação e inclusão: sociedade, cultura e formação. In: Damasceno, A.; Paula, L. L.; Marques, V. Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas. Seropédica, RJ: EDUR, 2012. 214 p.
- Crochick, J. L.T.W. Adorno e a Psicologia Social. Psicologia & Sociedade, Florianópolis, v. 20, n. 2, nov./abr., 2008.
- Dayrell, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_; Sanchis, P.. (Org). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG. 1996. 194 p. p. 136-162.
- Damasceno, A.; Paula, L; Marques, V. Apresentação. In: Damasceno, A. Paula, L. L.; Marques, V. Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas. Seropédica, RJ: EDUR, 2012. 214 p. em<<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewissue.php?id=18>>. Acesso em: 10 de fev. 2014.p. 297 – 305.
- Hall, S. (2006). A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A.
- Góes, M. C. R.; Laplane, A. L. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. 3 ed. São Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 169 p.
- Magalhães, M. C. C.; Oliveira, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. Revistas PUC, São Paulo, v. 1, n. 05, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/viewFile/4749/50772011>>. Acesso em: 16 e Jan. 2014. p. 103 – 115.
- Melazzo & R.B. Guimarães. Exclusão social em cidades brasileiras: um desafio para as políticas públicas. São Paulo: Ed. UNESP.
- Morin, E. Introdução ao pensamento complexo. 5 ed. Stória Editores. 2008. 177 p
- Overton, W. F. (2015) Processes, Relations, and Relational-Developmental-Systems Willis F. Overton. In: W.F. Overton, P.C.M. Molenaar, & R.M. Lerner (ed.). Handbook of child psychology. and developmental science: Theory and Method. V.1. Seventh Edition.
- Pletsch, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau – Edur, 2010. 280 p.
- Santos, M. (1998). Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo.
- Segato, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. e-cadernos CES, 18, 2012: 106-131
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In. T.T. SILVA (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes.
- Valsiner, J. (2012). Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed.



Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

Woodward, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 133 p

