

ARTIGO

IN/EXCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUPERIOR: O ETHOS MERITOCRÁTICO¹

CLEIDE SILVA DO NASCIMENTO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-442X>.

<cleide.nascimento@ifsc.edu.br>

PATRICIA GRAFF²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3315-2401>

<patricia.graff@uffs.edu.br>

¹ Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Chapecó (SC), Brasil.

² Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Chapecó (SC), Brasil.

RESUMO: O estudo tem a in/exclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional (EP) e na Educação Superior (ES) como temática investigativa e problematiza os efeitos da teoria do capital humano e da meritocracia nas práticas de in/exclusão experienciadas por estudantes com deficiência (EcD) na EP e na ES. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva pós-crítica e filia-se ao campo dos Estudos Foucaultianos, assumindo a prática como conceito ferramenta para a produção e a análise da materialidade de pesquisa. O ponto de partida do texto são as práticas mapeadas nas falas dos estudantes. A partir delas, promove interlocuções entre as práticas e a dimensão dos saberes e dos sujeitos da matriz de experiência inclusiva. O exercício analítico trouxe à superfície a concepção de inclusão e de deficiência dos EcD e um conjunto de práticas de (con)vivência pautadas pela teoria do capital humano e pelo ethos meritocrático. Mostrou que as subjetividades produzidas pela racionalidade neoliberal conformam, na EP e na ES, uma zona de (des)conforto, com situações que se alternam entre um relativo estado de conforto, efeito principalmente, de práticas de invisibilização, normalização e naturalização das barreiras, e o estado de desconforto causado pela presença dos EcD e pela necessidade de (com)viver e de promover práticas inclusivas. A competição é balizadora das práticas de (com)vivência entre os estudantes e a teoria do capital humano sustenta o descrédito, também por parte dos professores, nas potencialidades dos EcD. Essas duas ordens confluídas resultam em práticas de discriminação negativa.

Palavras-chave: In/exclusão, Meritocracia, Teoria do Capital humano, Estudantes com deficiência, Educação Profissional e Superior.

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

INCLUSION/EXCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION: THE MERITOCRATIC ETHOS

ABSTRACT: This study investigates the inclusion/exclusion of students with disabilities in Vocational Education (VE) and Higher Education (HE) and examines the effects of human capital theory and meritocracy on the practices of inclusion/exclusion experienced by students with disabilities (SWD) in VE and HE. The research is based on a post-critical perspective and is affiliated with the field of Foucauldian Studies, assuming practice as a tool concept for the production and analysis of research materiality. The starting point of the text is the row of practices mapped in the students' statements. Based on these, dialogues between practices and the dimension of knowledge and subjects of the inclusive experience matrix are promoted. The analytical exercise brought to light the SWD's conception of inclusion and disability, as well as a set of practices of coexistence guided by human capital theory and meritocratic ethos. The results showed that the subjectivities produced by neoliberal rationality form, in VE and HE, a zone of (dis)comfort, with situations that alternate between a relative state of comfort, mainly due to practices of invisibility, normalization, and naturalization of barriers, and a state of discomfort caused by the presence of SWD and the need to coexist and promote inclusive practices. Competition shapes the practices of coexistence among students, and human capital theory supports the discrediting, also by teachers, of the potential of SWD. These two converging forces result in practices of negative discrimination.

Keywords: Inclusion/exclusion, Meritocracy, Human capital theory, Students with disabilities, Vocational and higher education

IN/EXCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y SUPERIOR: EL ETHOS MERITOCRÁTICO

RESUMEN: El estudio tiene como tema de investigación la in/exclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Profesional (EP) y la Educación Superior (ES) y problematiza los efectos de la teoría del capital humano y la meritocracia en las prácticas de in/exclusión vividas por los estudiantes con discapacidad (EcD) en EP y ES. La investigación se fundamenta en una perspectiva poscrítica y se inscribe en el campo de los Estudios Foucaultianos, asumiendo la práctica como concepto herramienta para la producción y análisis de la materialidad de la investigación. El punto de partida del texto son las prácticas mapeadas en los discursos de los estudiantes. Desde ellos, promueve diálogos entre las prácticas y la dimensión de saberes y sujetos de la matriz de experiencia inclusiva. El ejercicio analítico trajo a la superficie el concepto de inclusión y discapacidad de la EcD y un conjunto de prácticas de (con)vivencia guiadas por la teoría del capital humano y el ethos meritocrático. Mostró que las subjetividades producidas por la racionalidad neoliberal forman, en EP y ES, una zona de (des)comodidad, con situaciones que alternan entre un estado relativo de comodidad, principalmente efecto de prácticas de invisibilización, normalización y naturalización de barreras, y el estado de malestar provocado por la presencia de EcD y la necesidad de (con)vivir y promover prácticas inclusivas. La competencia es una guía para las prácticas de (con)vivencia entre los estudiantes y la teoría del capital humano apoya la incredulidad, también por parte de los docentes, en el potencial de los estudiantes con discapacidad. Estos dos órdenes combinados dan como resultado prácticas de discriminación negativa.

Palabras clave: In/exclusión, Meritocracia, Teoría del Capital Humano, Estudiantes con Discapacidad, Educación Profesional y Superior.

INTRODUÇÃO

A própria formatura, eu acho que é o auge né, porque foi um momento de muita, muita felicidade para ele e evidentemente para todos nós. [...] Quando é pequeno a gente não sabe, se iria chegar a esse ponto, e *ele chegou com méritos porque ele não teve nada diferenciado dos demais alunos*. Ele *passou porque teve méritos*, então demonstra que todas as pessoas têm as suas limitações, mas têm suas potencialidades (NSC, 2022, s/p, grifo nosso).

Iniciamos o diálogo epigrafando a fala que o pai de um estudante com deficiência concedeu à reportagem alusiva ao dia mundial de conscientização sobre o autismo, em Chapecó/SC, no ano de 2022. A fala remete ao *ethos* meritocrático, que permeia a sociedade e, singularmente, os processos de inclusão de estudantes com deficiência, principalmente nos níveis mais elevados de formação acadêmica. “A ideia meritocrática [é] de que as vantagens econômicas e sociais devem remeter [...] à capacidade, ao esforço e aos resultados, e que esses parâmetros devem ser aferidos pelo sucesso na concorrência, primeiro na escola e depois no trabalho” (Markovits, 2021, p. 39). Nessa ordem, o status social é considerado resultado direto da soma entre o capital humano (Schultz, 1973) e o trabalho árduo. Esse pensamento (re)produz, no imaginário coletivo, a ideia de que o insucesso em uma ou outra área – entre aquelas valorizadas pelo mercado – é sinal de incapacidade, de inutilidade imanente.

A inclusão, imersa na racionalidade neoliberal, atende a pauta social dos direitos humanos das minorias sociais, entre elas, as pessoas com deficiência e, também, atua sobre essa população a fim de produzir capital humano para o mercado. A educação como direito social orienta-se pelo comum, pelo coletivo, pelos direitos de todos, na busca pela equidade. Em contrapartida, a racionalidade neoliberal estimula a concorrência, enquanto princípio que mobiliza o modo de vida da sociedade contemporânea, em que cada um “deverá ser para si mesmo e para a sua família, de certo modo, uma empresa” (Foucault, 2008, p. 283). Na confluência desses elementos, a inclusão tornou-se um imperativo do nosso tempo (Lopes, 2009), constituindo-se como verdade inquestionável, uma política de Estado.

Imersas na racionalidade neoliberal, nesse contexto de (des)equilíbrio entre direitos e produção de capital humano, problematizamos, neste texto, o atravessamento da meritocracia e da teoria de capital humano sobre as concepções de inclusão e de deficiência que os estudantes com deficiência manifestam quando interrogados sobre as práticas de in/exclusão e sobre as relações de (com)vivência que experienciam/aram na Educação Profissional e na Educação Superior. Argumentamos que esse atravessamento de saberes, conforma uma *zona de (des)conforto*, em que estudantes e servidores buscam conviver. De um lado, as instituições atuam, preponderantemente, na ordem da legalidade – para estudantes ingressantes via política de reserva de vagas, as IFEs propõem, inicialmente, uma série de práticas de inclusão com vistas a garantir os direitos, buscando cumprir as normativas. Para Thoma, Hillesheim e Siqueira (2021, p. 92), “além do amparo da lei, são necessárias ações que produzam a inclusão como uma verdade”, as determinações legais não se sobrepõem às barreiras atitudinais e, dessa forma, não garantem um sistema educacional inclusivo. Importa considerar que há estudantes com deficiência que ingressam sem acessar a política afirmativa, que não declaram ou autorizam a exposição (entre os pares e professores) de sua condição, afinal, como sinaliza a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: “a pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa” (Brasil, 2025, s/p). Por outro lado, como veremos ao longo das análises, os estudantes que participaram da pesquisa, subjetivados pela meritocracia, acreditam que o sucesso é responsabilidade

individual e que a deficiência é um *problema*. Nessa lógica, o seu primeiro ímpeto é entrar na corrida pelo mérito acadêmico e, depois, no decorrer do percurso acadêmico, ao vivenciar experiências de exclusão, ao perceber o risco de insucesso, alguns estudantes assumem o protagonismo e passam a cobrar das instituições, processos acadêmicos inclusivos.

A partir dessas breves discussões iniciais, importa anunciar que este texto compõe uma pesquisa maior, que teve como objetivo geral: analisar as práticas de in/exclusão que constituem as políticas de inclusão na Educação Profissional (EP) e a Educação Superior (ES), com *locus* investigativo concentrado em três Instituições Federais de Educação (IFE), que atuam na região Oeste de Santa Catarina, ofertando cursos de EP, pós-médio e/ou ES. O recorte do estudo teve cunho geográfico; constituíram *locus* investigativo todas as IFEs que atuam na região Oeste de Santa Catarina, sendo que as instituições têm tipologia distintas: são dois Institutos Federais de Educação (com múltiplos campus na região) e uma Universidade Federal (com um *campi* na região). A característica comum entre as instituições pesquisadas é que todas atuam na formação profissional.

No que tange a essa delimitação geográfica, destacamos, ainda, que são poucos os estudos que têm como *locus* de pesquisa as Instituições Federais de Educação que atuam na região Oeste de Santa Catarina; é reduzido o número de estudos que tomam como objeto a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional e Superior; são escassas as pesquisas que produzem materialidade empírica diretamente com os estudantes com deficiência. Nesse cenário, o estudo que deu origem a este texto tem a potencialidade de trazer à superfície, problematizar e teorizar, as experiências dos estudantes com deficiência que, atravessados por múltiplas desigualdades, escolheram investir na formação profissional, contribuindo, assim, com as instituições pesquisadas e com o debate acadêmico sobre a temática.

Nesse campo formativo e considerando as experiências relatadas pelos participantes, parece-nos produtivo olhar para o conceito de *in/exclusão*, produzido no campo dos Estudos Foucaultianos. Apoiadas nesses estudos, compreendemos os processos de inclusão e exclusão como faces da mesma realidade, operando conjuntamente, na “lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 125). Nesse registro, as mesmas práticas podem excluir e incluir em determinado contexto e momento. Não se trata de um *status* do indivíduo, mas de uma condição que pode se alterar a qualquer tempo (Lopes; Fabris, 2020).

Inscrita nesse quadro epistemológico, a pesquisa fundamenta-se na perspectiva pós-crítica e filia-se ao campo dos Estudos Foucaultianos, assumindo a prática como conceito ferramenta para a produção e a análise da materialidade de pesquisa. Marcamos, de antemão, a dispersão do conceito de “prática” na obra de Foucault, considerando que o filósofo não se ocupou de dar-lhe uma definição precisa, mas foi refazendo o conceito ao longo de sua trajetória investigativa. Tendo isso em mente e reconhecendo o esforço de quem já se ocupou da tarefa de sistematização conceitual, buscamos amparo na pesquisa de Marín-Díaz (2020, p. 52), para quem a prática não é apenas o ato (o fazer), mas também as condições que levam a fazer. “Os 'conjuntos práticos', permitem perceber tanto os modos específicos de funcionamento e exercício do poder, quanto às condições que o tornam possível e atualizá-lo em sua ocorrência”. A prática abarca duas esferas: o *télos* e a *técnica*. De acordo com Marín-Díaz e Parra-León (2019, p. 44) o “*télos* ou *tele* refere-se aos fins, objetivos ou estado para o qual uma realidade se move, enquanto a *técnica* ou *techné* é entendida como um produto de experiências individuais que, como resultado de serem testadas por um longo período, se tornam um conhecimento generalizável e ensinável”. As práticas são

produto dos jogos de poder, dessa forma, os efeitos de uma prática não são precisos e podem ir de encontro ao objetivo inicial de tal prática.

Localizadas em um tempo e em um espaço, as práticas, integram uma matriz ou foco de experiência, “no qual se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis (Foucault, 2010, p. 4). Dimensões que Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2017), a partir de Foucault, nomeiam de: saberes, normas e sujeitos. A dimensão dos saberes é uma dimensão de tensões entre o conhecimento e o saber popular. O primeiro corresponde ao “conhecimento sistematizado e (ou) formalizado em teorias, conceitos ou disciplinas” (Marín-Díaz; Noguera-Ramírez, 2017, p. 41), o segundo refere-se “aos saberes do povo e ao conhecimento comum” (Marín-Díaz; Noguera-Ramírez, 2017, p. 41). A dimensão das matrizes normativas ou formas de normatização consiste em um conjunto de regramentos que orientam e autorizam determinadas formas de ser e conduzir a si e aos outros. “Se trata de uma rede de normas ou regras que permitem definir o que é aceitável, tanto na prática profissional do professor, quanto no comportamento dos indivíduos que estão vinculados a essa prática como estudantes” (Marín-Díaz; Noguera-Ramírez, 2017, p. 41). As normatizações podem ser explícitas, como nas legislações e documentos institucionais, ou implícitas, como nos códigos sociais e profissionais não institucionalizados. A dimensão dos modos de existência ou formas de subjetivação, se refere “a forma como os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, aos seus deveres” (Marín-Díaz; Noguera-Ramírez, 2017, p. 43).

A materialidade de análise foi produzida por onze entrevistas conduzidas, posteriormente à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul, sob parecer de aprovação número 5.485.768, com estudantes com deficiência com matrícula ativa ou trancada em cursos técnicos subsequentes (pós Ensino Médio) ou em cursos de educação superior. Foram entrevistados dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista, três com deficiência auditiva (sendo um surdo), quatro com deficiência física (com diferentes condições de deficiência física), um com deficiência intelectual e um com deficiência visual. Do total de 11 estudantes, oito ingressaram via política afirmativa de reserva de vagas, e dois estavam, no momento da entrevista, com matrícula trancada. Apenas duas participantes do estudo são mulheres. Reconhecemos que há múltiplas desigualdades que produzem efeitos sobre o acesso e a permanência na Educação Profissional e Educação Superior, entre elas, as desigualdades de gênero, em uma sociedade misógina, machista, sexista e patriarcal, desdobradas em vulnerabilidades que impactam na presença de mulheres com deficiência nos níveis mais elevados de formação. No entanto, a análise de gênero não é objeto deste estudo, podendo compor análises futuras. Para preservar o anonimato dos participantes, ao longo desse texto, eles foram identificados a partir de um código alfanumérico que traz informação sobre sexo, idade, deficiência, nível de ensino e semestre letivo – matriculados em cursos de educação profissional pós-médio ou educação superior.

Os dados produzidos nas entrevistas mostraram que há convergência entre as experiências dos estudantes da Educação Profissional e da Educação Superior, possibilitando que as falas fossem analisadas conjuntamente. Neste artigo, debruçamo-nos sobre um dos agrupamentos temáticos emergentes das análises, composto por um conjunto de práticas, nominado como *Pensamento meritocrático*. Nesta materialidade, foram mapeadas práticas de in/exclusão atravessadas por saberes produzidos pela teoria do capital humano e pela meritocracia. Assim, o objetivo deste artigo foi *problematizar os efeitos da*

teoria do capital humano e da meritocracia sobre as práticas de in/exclusão experienciadas por estudantes com deficiência na Educação Profissional e na Educação Superior. O ponto de partida das análises são as práticas mapeadas nas falas dos estudantes com deficiência. A partir delas, promovemos interlocuções entre as práticas e a dimensão dos saberes e dos sujeitos da matriz de experiência inclusiva (Marín-Díaz e Parra-León 2019; Marín-Díaz e Noguera-Ramírez, 2017).

“NÃO CHEGA A SER EXCLUSÃO DIRETA, MAS INDIRETA”²: ZONA DE (DES)CONFORTO

Eu acredito que [a inclusão está] caminhando para frente, cada vez mais [pessoas] estão sendo incluídas. Existem pessoas que ainda acreditam que não se deve fazer essas coisas [inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior], mas eu acho que está caminhando para frente (H30DFES6).

A fala do estudante que compõe a epígrafe que abre esta seção marca um duplo movimento produzido pela matriz de experiência inclusiva, cujo primeiro efeito perceptível é a ampliação do quantitativo de estudantes com deficiência (EcD) nas IFEs e o aumento de normativas que tensionam por práticas de permanência. De outro lado, um dos efeitos possíveis, conforme descrito pelo estudante, é a existência de pessoas não subjetivadas pelos princípios inclusivos, que são alheias ou contrárias à inclusão de EcD nesses níveis de ensino. A atmosfera acadêmica conflui sujeitos e saberes diversos, concepções distintas de deficiência e de inclusão, produzindo uma zona de (des)conforto, em que todos são, em certa medida, corresponsáveis pelas práticas de in/exclusão, inclusive os estudantes com deficiência.

Os estudantes com deficiência, entrevistados, quando questionados sobre *o que é inclusão*, conceituaram-na a partir da premissa básica do direito de acesso às instituições comuns de ensino, de compartilhar os espaços escolares com pessoas sem deficiência, conforme expresso nas falas: “a inclusão é não deixar a gente que tem deficiência, assim, todas elas, separados dos outros, *incluir [Pessoa com Deficiência – PcD] junto com quem não tem deficiência*” (M20DAES4, grifo nosso); “a inclusão, eu entendo mais nessa questão da *cota*” (H40DFEP4, grifo nosso). Dois estudantes entendem que a inclusão está para além do acesso, “a inclusão é a PcD *estar junto, [...] ter o livre acesso ao ensino, aos próprios direitos*” (H35DFEP2, grifo nosso); “a inclusão é eu sendo uma pessoa surda *estar incluída junto com os ouvintes [...] a questão do ensino também*” (H40DAES2, grifo nosso). Esses estudantes trazem a dimensão dos direitos,

²Fala do estudante H25TEAES2. Para cada participante, foi gerado um código alfanumérico, organizado da seguinte forma: M para mulher ou H para homem; numeral que representa a idade aproximada; abreviação da condição de deficiência, sendo DA para deficiência auditiva, DV para deficiência visual, DF para deficiência física, DI para deficiência intelectual e TEA para Transtorno do Espectro Autista; abreviação EP para estudantes da Educação Profissional de nível técnico e ES para estudantes da Educação Superior; além do numeral que representa o semestre de matrícula.

dentre eles, o ensino. O estudante H25DFES7 focou na dimensão da participação, em sua fala. A partir de uma metáfora, descreve seu entendimento sobre a inclusão ao dizer que: “a [inclusão] é que nem quando vamos jogar bola, vamos jogar só nós? Não! Vamos chamar ela. [...] Chamar para vir [...] para *participar*” (grifo nosso).

Já o estudante H55DAES8, para além da participação, entende a inclusão como oportunidade de profissionalização quando afirma, “a inclusão é um meio de *dar oportunidades às pessoas com deficiência*, para *se profissionalizar*, para ter uma vida mais digna” (grifo nosso). O trabalho é compreendido, na sociedade contemporânea, como condição para vida digna, preceito que influencia a vida de todos, mas impacta de forma diferente às pessoas com deficiência, uma vez que se soma ao estigma de incapacidade e ao ideal da autonomia. Assim, para as PcD, inserir-se e permanecer no mercado de trabalho é presságio de sucesso pessoal.

Quatro estudantes, ao conceituar “inclusão”, referiram-se a relações de (com)vivência constituídas na dinâmica acadêmica, ao tratamento dos outros (pessoas sem deficiência) em relação à PcD, conforme pode ser observado nas falas a seguir: “a [inclusão] é me colocar *no mesmo patamar dos outros alunos*, sem ser, como eu posso explicar? [discriminada?] Sim” (M20DVES1, grifo nosso); “a inclusão seria *não ser excluído [...] ignorado*” (H20TEAES5, grifo nosso); “a inclusão é [...] mais do que simplesmente aceitar a pessoa como ela é, como ela age, é você *conviver* com ela” (H30DFES6, grifo nosso); “a inclusão, acho que é o que [a IFE] fez comigo, porque desde que eu cheguei aqui *eu sempre fui muito bem tratado*” (H25TEAES2, grifo nosso). Para esses quatro estudantes, a inclusão é não ser discriminado, excluído, ignorado, é ser aceito, ser bem tratado, fazer parte das relações estabelecidas no ambiente acadêmico. Cada estudante com deficiência entende a inclusão a partir de suas experiências, e juntos, os participantes desse estudo apresentam diferentes dimensões da inclusão: acesso; participação; direitos; ensino; formação de âmbito profissional; e relações de convivência.

A compreensão dos estudantes com deficiência sobre inclusão e exclusão se fortalece a partir do conceito de “deficiência” produzido em nossa sociedade e incorporado, individualmente, por cada sujeito. Apesar dos saberes mobilizados pelo modelo social de deficiência, que diferencia “lesão” de “deficiência” e concebe a deficiência “não como uma desigualdade natural mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente” (Diniz, 2012, p. 19), considera que o problema não está em experienciar a vida em um corpo com lesão, mas sim na sociedade, que, ao desconsiderar a diversidade humana, privilegia um padrão idealizado de humano, engendrando para a parcela da população lida como “pessoas com deficiência” experiências de desigualdade, de exclusão. Assim, quatro estudantes expressaram, de forma clara, na entrevista, a concepção de deficiência pautada no modelo médico, construída socioculturalmente e incorporadora por eles:

Eu nasci com esse *problema* (H30DFES6, grifo nosso).

Eu descobri *esse problema* no meu braço [...] Eu diria assim, não é que você não é normal. Você é uma pessoa igual às outras, mas *só que você tem uma classificação diferenciada* (H40DFEP4, grifo nosso).

Todos me veem como uma pessoa normal, *apesar das minhas limitações* (H55DAES8, grifo nosso).

[As aulas online] *eram muito difíceis para mim que tenho esse problema* (H20DIEP2, grifo nosso).

Para o modelo médico, a deficiência é “consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (Diniz, 2012, p. 15). Esses estudantes compreendem a deficiência como uma anormalidade, um problema. O “anormal”, de acordo com Foucault (2001, p. 71) “é no fundo um monstro cotidiano, um monstro banalizado”, entre os anormais há a figura do indivíduo a ser corrigido. De acordo com Foucault (2001, p. 72), “o indivíduo a ser corrigido é muito frequente, na medida em que é imediatamente próximo da regra”. A deficiência, quando vista como anormalidade, é concebida como condição passível de correção.

No fundo, quem deve ser corrigido se apresenta como sendo a corrigir na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo. O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível (Foucault, 2001, p. 73).

As instituições de educação, sob essa lógica, constituem-se como espaços de correção. Os estudantes, uma vez que compreendem a deficiência como um problema, aceitam e se submetem às práticas de normalização promovidas pelas instituições. Há uma trama de saberes que atravessam a concepção de deficiência dos estudantes com deficiência e confluem para a compreensão da deficiência como um problema, entre eles, os saberes de ordem médica, os saberes produzidos dentro da racionalidade política neoliberal, os saberes e técnicas produzidas pela teoria do capital humano e pela meritocracia. Algumas pessoas com deficiência, subjetivadas ao longo da vida por esses saberes, compreendem e vivenciam a deficiência como um problema individual, uma anormalidade e empreendem esforços para superar as barreiras sociais que engendram experiências de desigualdades.

A teoria do capital humano pauta-se na premissa de que cada indivíduo se constitui em seu próprio capital, “nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui” (Schultz, 1973, p. 53). Assim, ao longo da vida, as famílias e, depois, os indivíduos, fazem investimentos para aumentar, qualificar o capital humano e minimizar os sinais de anormalidade. De acordo com Gadelha (2013, p. 238), o “capital humano [...], refere-se a um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas criadas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e acumuladas pelos indivíduos, ao longo de suas existências”.

A sociedade Contemporânea trama: a) as subjetividades potencializadas pela racionalidade neoliberal: individualização, liberdade individual, produtividade e concorrência; b) a ideia de que cada indivíduo é um capital e, nessa ordem, os investimentos em educação visam a ampliar esse capital, perspectivando rendimentos financeiros e satisfação pessoal; e c) o discurso meritocrático, que é pautado na “retórica da ascensão, [n]a promessa de que pessoas que trabalham duro e seguem as regras merecem ascender até onde seus talentos e sonhos a levarem” (Sandel, 2021, p. 94) e promove a ideia de que o (in)sucesso é responsabilidade individual. Esse conjunto de saberes e subjetividades, muitas vezes, hostis às diferenças, produz um contramovimento, de um lado, resulta em barreiras à inclusão; de outro lado, estimula as pessoas com deficiência a materializarem esses preceitos.

Alguns sujeitos com deficiência, subjetivados por esses princípios, percebem a condição de deficiência como um problema e são levados a querer superar e relativizar as dificuldades advindas do não investimento na acessibilidade, por acreditarem que as dificuldades enfrentadas configuram experiências individuais, motivadas pela deficiência e não pelo meio. Desse modo, seduzidos pelo brilho da meritocracia e pelos louros da ascensão, em detrimento a cobrança por seus direitos, entram na corrida do mérito, com vistas a provar a sua capacidade.

A meritocracia fala em termos e posições tão consistentes que chegam a configurar uma linguagem especial, repetida ao longo dos diversos contextos, uma vez e outra vez - um modo de vida, conhecido por todo cidadão da época. Isso confere à meritocracia um charme poderosíssimo (Markovits, 2021, p. 21).

O discurso meritocrático coloniza o pensamento individual e produz subjetividades que retroalimentam essa lógica. Tal lógica que se manifesta desde o momento da escolha do curso, conforme pode ser observado nas áreas de concentração dos cursos que os estudantes com deficiência participantes deste estudo escolheram cursar: três na área Industrial, três na área da Saúde, três na área das Engenharias e dois na área da Educação. É possível perceber maior procura por cursos com reconhecimento social, ou com alta empregabilidade – no caso dos cursos voltados à indústria. Esses cursos prospectam possibilidades de mobilidade econômica, principalmente os cursos da área das Engenharias e da Saúde. Para Sandel (2021, p. 223) “a formação educacional superior se tornou máquina de triagem que promete mobilidade com base no mérito, mas protege privilégios e promove comportamentos, direcionados ao sucesso, que prejudicam a comunalidade”.

A meritocracia consiste na ideia de que o sucesso é resultado das ações do próprio indivíduo, assim, todos podem ascender, a depender do esforço, do talento e do trabalho árduo (Sandel, 2021; Markovits, 2021). Nessa racionalidade, os indivíduos que conseguem superar desigualdades, barreiras, situações difíceis, são dignos de mérito e se tornam exemplo de sucesso da meritocracia. De acordo com Markovits (2021, p. 50), “a meritocracia vive por meio da experiência e não da lógica, capturando a imaginação”. Esporadicamente, um caso de sucesso é publicizado, a divulgação nas mídias é uma forma de as IFEs se mostrarem inclusivas na esfera pública e funciona, também, como prática de subjetivação, uma vez que vários sujeitos, em diferentes condições socioeconômicas e com experiências de deficiência distintas, têm acesso a um caso de sucesso, em detrimento a outros de insucesso, e acreditam que podem ser o próximo exemplo de superação. A possibilidade de tornar-se o próximo caso de sucesso configura um importante ponto de partida para a corrida meritocrática. Em contraposição a essa lógica, Markovits (2021, p. 114) reflete que “o mérito não é uma virtude natural ou universal, mas, sim, uma decorrência de desigualdades já existentes. O mérito é uma construção artificial, erigida para valorizar a exploração do capital humano”.

A subjetivação para a meritocracia, para a ideia de que o (in)sucesso é responsabilidade individual, gera efeito tanto nas IFE quanto nos estudantes com deficiência. De um lado, as instituições – os sujeitos que as compõem –, produzem, majoritariamente, práticas de inacessibilidade, de normalização e de responsabilização dos estudantes. Por outro lado, os estudantes com deficiência, imersos na lógica meritocrática, percebem o ambiente acadêmico, as práticas de in/exclusão, através das lentes da meritocracia, conforme pode ser observado nas falas dos estudantes que compõem o quadro a seguir.

Quadro 1 – *Ethos* meritocrático

Os alunos com deficiência têm *mais necessidade de estudar*, para conseguir *acompanhar a turma* (H55DAES8, grifo nosso).

Mas o que me frustra é que *eu participo de todas as aulas teóricas e práticas e depois não consigo ter êxito nas provas* (H55DAES8, grifo nosso).

O [Núcleo de Referência no Atendimento aos Estudantes com Deficiência] me ajudou, me fez a oferta de tudo o que eu poderia abraçar [todos os direitos], mas *eu tentei abraçar o mínimo possível* (H25DFES7, grifo nosso).

Eu *sou uma pessoa muito individual*. [...] *Evito pedir ajuda*, o máximo possível, o máximo, porque eu sou independente (H25DFES7, grifo nosso).

Quando *eu tenho alguma dúvida eu incomodo o professor* fora de sala de aula (H20TEAES5, grifo nosso).

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da materialidade empírica (2022).

A “universalização da norma de concorrência ultrapassa largamente as fronteiras do Estado, atingindo diretamente até mesmo os indivíduos em sua relação consigo mesmos” (Dardot; Laval, 2016, p. 378), os estudantes subjetivados na concorrência vivem sob o temor do fracasso, de tal forma que precisar de ajuda é considerado, por alguns estudantes com deficiência, um demérito, a demonstração de inêxito na corrida meritocrática. Assim, os estudantes que precisam de atendimento extra, de serviço ou recurso especializado, sentem o peso do estigma da incapacidade e consideram que suas necessidades são incômodas, conforme pode ser observado na fala do estudante H20TEAES5, no Quadro 1.

Sob o manto da meritocracia, a crença de que cada um é individualmente responsável por seu (in)sucesso se fortalece. Assim, cabe ao indivíduo vencer as barreiras, os processos e os tempos. Nessa ordem, alguns estudantes com deficiência pensam que as dificuldades acadêmicas são resultantes, como nexos de causalidade, da deficiência e, assim sendo, não cogitam questionar os processos de ensino e as práticas de in/exclusão. Esse cenário reforça a ideia, expressada pelo estudante H55DAES8, de que estudantes com deficiência precisam estudar e dedicar-se mais para acompanhar a turma, constituída, em sua maioria, por estudantes sem deficiência que constituem a norma, e experienciam processos de ensino acessíveis a condição de pessoa sem deficiência. Essa crença pode gerar, nos estudantes com deficiência, frustração e dúvidas sobre a capacidade de aprender, sobre a potencialidade de seu capital humano. De acordo com Markovits (2021, p. 103), mesmo os indivíduos não beneficiados pela meritocracia “permanecem sujeitos ao charme da meritocracia. Sucumbem à admiração pela competência e pelo esforço, e pela associação meritocrática entre dedicação ao trabalho e a honra, só que agora como ataque frontal à sua autoestima”.

“Conceitos expansivos de responsabilidade pessoal são uma dica de que os pressupostos meritocráticos estão em jogo” (Sandel, 2021, p. 95). As falas do estudante H25DFES7 exemplificam como a exacerbação da responsabilidade pessoal – a autorresponsabilização – afeta a relação dos estudantes com deficiência com os processos de in/exclusão. “Esses sujeitos se eximem de efetivar ações que possam dar a ver a sua presença e necessidades e também evitam se questionar sobre ações objetivas que poderiam envidar para o enfrentamento das dificuldades enfrentadas” (Oliveira, 2013, p. 982). Na ordem da meritocracia, ter apoio especializado é entendido como um demérito na trajetória escolar. Assim, alguns estudantes não buscam conhecer seus direitos. Entre os onze estudantes entrevistados, seis não conhecem as políticas de inclusão de âmbito federal, e oito relataram não conhecer os documentos das instituições em que estão matriculados, que tratam sobre a inclusão de estudantes com deficiência. Para reivindicar direitos, antes de mais nada, é necessário conhecê-los, mas, na ordem em que a deficiência é considerada um problema, reivindicar direitos, por ser uma pessoa com deficiência, significa expor-se como pessoa com deficiência.

Uma vez que parte dos estudantes com deficiência não reivindica seus direitos, não busca ou não cobra práticas de inclusão e, as IFEs atuam, principalmente, na ordem da legalidade, cria-se, na comunidade acadêmica, um padrão de (com)vivência in/exclusivo aceitável por todos. “A comunidade acadêmica e a cultura universitária adentram a uma *zona de conforto* na qual não se percebe a presença do diferente e, portanto, não há o reconhecimento do desafio a ser enfrentado e superado” (Oliveira, 2013, p. 982, grifos originais).

Com o objetivo de ampliar a compreensão dessa zona de (des)conforto, na próxima seção, analisamos os efeitos da teoria do capital humano e da meritocracia nas práticas de (com)vivência experienciadas por estudantes com deficiência nas instituições pesquisadas.

“Discriminação mesmo, de exclusão!? Eu acho que não”³: práticas de (com)vivência

Você já se sentiu excluído ou discriminado em algum espaço ou situação aqui dentro da instituição? De? estudantes responderam que *não*, um respondeu que *sim* (Materiais de pesquisa, 2023).

Aqui na IFE as pessoas têm atitudes favoráveis à inclusão? Oito estudantes responderam que *sim* e três responderam que *tem pessoas com atitudes favoráveis e com atitudes não favoráveis* (Materiais de pesquisa, 2023).

Embora a maioria dos estudantes tenha descrito, nas entrevistas, barreiras e práticas discriminatórias e/ou de exclusão, é perceptível que os estudantes com deficiência naturalizam essas práticas, ao ponto de não as perceberem como práticas excludentes. A naturalização das barreiras é atravessada pela concepção de deficiência e pelo *ethos* meritocrático, uma vez que a deficiência é considerada um problema – do indivíduo –, e que cabe a cada um, através de seus esforços, vencer na vida, as barreiras tornam-se parte importante na corrida meritocrática.

As relações de (com)vivência, na maioria das vezes, fogem do domínio do legislado, adentram o campo da subjetividade, de como um humano recebe e se relaciona com outro ser humano. Em ordem mais ampla, como as instituições percebem e recebem a diversidade humana. De acordo com Oliveira (2013, p. 977), “é [...] no domínio do não legislado que aflora a atitude de aceitação das diferenças e o sentimento de solidariedade [...]. A cultura pode se constituir, e de fato se constitui, simultaneamente, como lugar da *inclusão e da exclusão*, da aceitação e do repúdio aos diferentes” (grifos originais). A partir desses elementos, nesta seção, analisamos as falas que descrevem barreiras atitudinais, práticas de discriminação e de in/exclusão que ocorrem no contexto da Educação Profissional e da Educação Superior.

O discurso meritocrático e a teoria do capital humano (Foucault, 2008) produzem efeitos sobre a concepção de deficiência de toda comunidade acadêmica e atravessam as relações de (com)vivência

³ Fala do estudante H25TEAES2 quando questionado se já se sentiu discriminado ou excluído.

estabelecidas no meio acadêmico, conforme pode ser observado no quadro abaixo, que apresenta práticas de discriminação negativa entre pares, estudantes sem deficiência e estudantes com deficiência.

Quadro 2 – Práticas de (com)vivência: entre pares

O professor solicita que a gente faça um trabalho em grupo e *ele viu que eu não estou falando com ninguém sobre o grupo. Então ele força um grupo a formar* (H20TEAES5, grifo nosso).

Já tive situações em que eu fui *o único a ficar sem grupo* [para a realização de trabalho] na sala (H25TEAES2, grifo nosso).

Antes *eu me sentia, assim, bastante excluído, bastante isolado*, desde de fazer trabalhos em equipe, os colegas sabiam de toda minha dificuldade de audição, porque na época as próteses não eram boas, então eu não tinha espaço para participar em trabalho de equipe. *Hoje eu superei essa fase*. Todos os trabalhos em equipes, os colegas me procuram para fazer, antes não, antes todas as equipes eram formadas e eu ficava fazendo o trabalho sozinho (H55DAES8, grifo nosso).

Depois que os colegas, os servidores, os professores *ficaram sabendo que eu sou uma pessoa deficiente, eu tive um tratamento com muito respeito, com muita dignidade* (H55DAES8, grifo nosso).

Na frente de outras pessoas, *em público, eu posso dizer que meus colegas são inclusivos*. Mas no particular, *nas relações mais pessoais, eu vou dizer que não*. Por exemplo: se eu conversar com uma professora sobre dificuldades em uma prova, lá na sala, todos vão falar que é acessibilidade. Mas para os amigos mais próximos vão falar: *porque tem autismo quer que seja diferente, quer ter vantagens* e outras falas desse tipo (H25TEAES2, grifo nosso).

Pelo fato de a minha deficiência não ser aparente, *alguns colegas pensam que eu estou me eximindo de anotar*. Eu uso PDF ao invés de ficar copiando o que o professor escreve, eu não consigo ficar escrevendo. Eu acho que *falta um pouco de bom senso*, eu diria que *é importante trabalhar com a turma* (H40DFEP4, grifo nosso).

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da materialidade empírica (2022).

O neoliberalismo, de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 16, grifos originais), “*produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades*”. Entre as subjetividades produzidas, está a individualização, que é fortalecida pelo discurso meritocrático. Essa maneira de viver produz efeitos negativos sobre as relações de in/exclusão entre os pares. O principal efeito refere na falta de colaboração, conforme expresso pelos estudantes H20TEAES5, H25TEAES2 e H55DAES8 que, em suas falas, descrevem momentos em que ficaram sem grupo para a realização de trabalho acadêmico, prática de discriminação negativa associada à deficiência. Os estudantes sem deficiência, motivados pela concorrência, buscam formar grupo com aqueles que consideram como os melhores capitais humanos e exercem a liberdade de não (querer) fazer as atividades acadêmicas com colegas que consideram como capital humano inferior. “A liberdade, arrancada do social, não se torna apenas ilimitada, mas exercida legitimamente sem preocupação com o contexto ou com as consequências sociais, sem restrição, civilidade ou cuidado com a sociedade como um todo ou com os indivíduos dentro dela” (Brown, 2021, p. 53-54). O estudante H25TEAES2, ao explicar o motivo pelo qual já ficou sem grupo para fazer trabalho, descreve “eu entrei pela cota [escola pública, renda *per capita* e PcD] que é uma das mais baixas [...], então, já vem aquele estigma: ‘todo mundo aqui tirou nota alta e ele não tirou, talvez ele [...] não seja tão bom para fazer parte do nosso grupo’”. Ingressar por cota é visto como evidência de baixo capital

humano, uma vez que o ingressante por políticas afirmativas tem outros aspectos, que não exclusivamente o capital humano, considerados para fins de acesso.

“O neoliberalismo define certa norma de vida [...]. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada” (Dardot; Laval; 2016, p.16), competição que se estende ao período de formação acadêmica. A competição permanente entre pares leva à seleção de capital humano, no sentido de quais colegas poderão contribuir mais com o trabalho. O estigma de incapacidade das pessoas com deficiência, potencializado pelo capacitismo, que se manifesta em “postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. [...] define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir [...])” (Mello, 2016, p. 3272), coloniza o imaginário coletivo e, dessa forma, os estudantes com deficiência, muitas vezes, não chegam a ser cogitados como parceiros de trabalho em equipe. O estigma da incapacidade, associado à competição, leva os estudantes sem deficiência a acreditar que ter um colega com deficiência no grupo vai prejudicar o desempenho – atrasar a corrida.

É possível perceber, na fala do estudante H55DAES8, quando ele diz *“hoje eu superei essa fase”* (grifo nosso), a sua autorresponsabilização (meu in/sucesso é minha responsabilidade) pelo processo de exclusão que vivenciou. Ele atribui a mudança do comportamento dos colegas à troca de sua prótese auditiva. No entanto, é importante refletir que, independentemente da prótese, o estudante continua com limitações auditivas e que, talvez, a mudança tenha sido mobilizada pelo fato de o estudante ter provado, após um tempo, que é capaz de aprender e de produzir, ou por ter tornado público seu diagnóstico, como afirma em sua fala. Há um paradoxo em torno do diagnóstico de deficiência: por um lado, fixa rótulos e estigmas, por outro, alerta o coletivo de que este sujeito tem direitos garantidos em normativas específicas e que negligenciá-los é politicamente incorreto.

Tanto o estudante H40DFEP4, que experiencia uma condição de deficiência não visível à primeira vista, e o H25TEAES2, o qual experiencia uma condição de deficiência que não tem um marcador corporal, relataram que alguns colegas questionam se eles precisam de práticas de acessibilidade, ou se estariam, de alguma forma, sendo beneficiados por serem estudantes com deficiência. A competitividade leva alguns estudantes a questionar se algum colega está sendo privilegiado. A meritocracia “busca vindicar a crença no fato de que se a competição for verdadeiramente justa, o sucesso se alinhará com virtude; quem trabalha duro e segue as regras conquistará as recompensas que merece” (Sandel, 2021, p. 184). O mérito é resultado de trabalho árduo e da superação das desigualdades e não da equidade. Segundo Markovits (2021, p. 75), na meritocracia amadurecida, “tanto a renda quanto o status têm raízes no capital humano, a competição assume um caráter mais imediato e inevitavelmente pessoal. O torneio meritocrático domina a cultura, que é pano de fundo tanto do ambiente externo quanto da vida interior (esperanças e receios)”.

O estudante H40DFEP4, em sua fala, indica uma possibilidade para amenizar as barreiras atitudinais dos colegas em relação às práticas de acessibilidade: *“é importante trabalhar com a turma”* (grifo nosso). Em outras palavras, é importante produzir, em sala de aula, práticas voltadas à criação de uma cultura inclusiva. É necessário disseminar saberes inclusivos, promover o respeito às individualidades, produzir práticas de colaboração entre pares, fomentar o comum como princípio político (Dardot; Laval, 2017). A sala de aula é um espaço privilegiado de aprendizagens, não apenas profissionais, mas humanas, sociais.

O social é o local em que cidadãos de origens e recursos amplamente desiguais são potencialmente reunidos e pensados como um conjunto. É o local em que somos admitidos como cidadãos com direito político [...] e reunidos politicamente (não meramente cuidados) por meio da provisão de bens públicos, e em que as desigualdades historicamente produzidas se manifestam como acesso, voz e tratamento políticos diferenciados, bem como local em que essas desigualdades podem ser parcialmente corrigidas (Brown, 2021, p. 38).

A sala de aula constitui uma fatia da sociedade desigual e competitiva, mas é também, convencionalmente, lugar de diversidade humana, de interação, de convivência, de conhecer o outro, de apreender a deficiência como uma forma de existência humana, assim como tantas outras diferenças. É lugar de produzir subjetividades inclusivas. O estudante H40DFEP4 indica a necessidade de naturalizar a presença de pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, quando diz: *“eu acredito que é importante a gente falar e mostrar o que a gente tem. Apesar de ainda o povo normal não entender disso, não ter noção”* (grifo nosso). A naturalização das diferenças pode evitar ou reduzir situações como a relatada pelo estudante H25DFES7: *“ela [a pessoa sem deficiência] é preconceituosa porque ela está se esforçando [para não ser], tem que agir normalmente”* (grifo nosso). É importante esclarecer que as experiências relatadas pelos estudantes deste estudo não refletem todas as interações que eles vivenciam e pode não representar experiências singulares de outros estudantes com deficiência, mas esse tipo de interação é frequente e é preciso trazê-las à superfície, esmiuçar essas práticas a fim de, ao dar visibilidade a elas, colocar-nos a pensar e promover as condições que nos impulsionem a produzir outras.

No contexto da sala de aula, cabe ao professor promover a mediação e orientar as práticas de convivência inclusiva. O docente é o condutor e constitui parte dessas práticas, conforme é possível observar na fala do estudante H20TEAES5: *“então ele [o professor] força um grupo a formar”* (grifo nosso). Para além das relações de (com)vivência, as barreiras atitudinais – práticas de discriminação negativa –, desencadeiam também práticas de inacessibilidade pedagógica. Neste texto, o foco são os efeitos da meritocracia e da teoria do capital humano nas relações de (com)vivência entre professor e estudantes com deficiência na Educação Profissional e na Educação Superior. Dois estudantes relataram práticas de discriminação negativa advindas de professores, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Práticas de (com)vivência: professores e estudantes com deficiência

Um professor, por exemplo, *não mandou e-mail para mim*. Ele mandou para o intérprete ler e posteriormente me encaminhar. O intérprete já avisou que não! Que ele precisa mandar direto para mim. Ele disse *que não sabia, pensou que talvez o surdo não saberia ler* e então considerou melhor mandar para o intérprete (H40DAES2, grifo nosso).

Eles [os professores] sabem que têm um aluno, que eles têm que tratar de uma maneira diferente, no sentido de que este estudante enfrenta mais barreiras do que os outros. [...] Mas *muitos deles não sabem o que é autismo*, então [...] não sabem como fazer. *Eles sabem que precisam, mas não sabem como fazer para melhorar a situação*. Então acaba que por eles não saberem, também *não pesquisarem, ou muitas vezes não pedirem*. [...] Porque é uma coisa fácil você chegar no estudante e pedir, acaba que não têm [atitudes favoráveis à inclusão], mesmo que eles querendo, achando que tem, não tem (H25TEAES2, grifo nosso).

Depois que eu fui no [Núcleo de Referência no Atendimento aos Estudantes com Deficiência], o núcleo encaminhou um *e-mail* para os professores falando sobre minha condição, orientando que os professores viessem conversar comigo, mas *tem mais de 10 professores e apenas quatro vieram falar comigo* (H25TEAES2, grifo nosso).

É possível observar que alguns professores expressam, em suas práticas, o *capacitismo* (Mello, 2016), o descrédito nas potencialidades das pessoas com deficiência, como pode ser observado na fala do estudante H40DAES2. Quando o professor pensa que, por ser surdo, o estudante não sabe, ou teria dificuldades para ler, materializa seu descrédito nesse sujeito. Importa lembrar que os estudantes que estão na Educação Profissional pós-médio e na Educação Superior já concluíram a Educação Básica com êxito. Por isso, é pouco provável que um estudante que não tenha desenvolvido a habilidade de leitura acesse a Educação Superior. Muitas vezes, o sujeito que experiencia condição de deficiência não é visto pelos professores e pelas IFE como potencial produtor. Os investimentos no capital humano no campo da educação, de acordo com Schultz (1973, p. 57), apresentam três vieses:

(1) educação para o consumo em curso, corrente; (2) educação para o consumo futuro de longo período, fazendo com que seja um investimento num componente duradouro para o consumidor, que indubitavelmente é de considerável importância; e (3) educação para obtenção de capacitações e conhecimentos úteis ao esforço econômico e, dessa forma, um investimento nos rendimentos futuros.

Os estudantes com deficiência percebem-se como potenciais casos de sucesso da meritocracia e nessa direção, por meio da formação educacional, investem em seu capital humano. Esse investimento visa, principalmente, rendimentos financeiros futuros, advindos da atuação profissional, como pode ser observado nas falas de três estudantes entrevistados. Ao responder o questionamento, o que te motivou a estudar nesta IFE? O estudante H20DIEP2 respondeu, “*achar uma profissão, um trabalho*” (grifo nosso). Quando questionado, por que escolheu esse curso? O estudante H20TEAES5 respondeu que a motivação foi “*trabalhar em uma área que me interessa, poder construir algo [...] que será usado frequentemente, que será útil*” (grifo nosso). Ao avaliar a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e na Educação Superior, o estudante H55DAES8 expressou, em sua fala, a relação entre o investimento no capital humano, profissionalização e satisfação futura – vida digna –, como pode ser observado no excerto: “*acredito que foi uma conquista dos alunos com deficiência conseguir chegar até aqui, para ter acesso à informação, se profissionalizar e ter um futuro com mais dignidade*” (grifo nosso). Nessas falas, é possível identificar a expectativa de que os investimentos na EP e na ES gerem, no futuro, rendimentos financeiros, advindos do exercício laboral. Há uma discrepância em relação às expectativas sobre o percurso formativo e laborativo de EcD, os estudantes buscam tornar-se capital humano eficiente, enquanto alguns professores os veem como capital humano de consumo, como consumidor permanente e não como futuro produtor. Esse desencontro reflete no investimento e nas práticas de in/exclusão, dado que, em um contexto mercadológico, investe-se mais em quem pode produzir e não ao contrário. Para compensar, quem não é contemplado pelos investimentos, pelas práticas de ensino, deve dedicar-se mais para superar as desvantagens criadas pelo contexto mercadológico e meritocrático.

O estudante H25TEAES2 descreve, em sua fala apresentada no Quadro 3, a ausência de investimento, por parte de alguns professores, e também da IFE – que poderia promover formações específicas para seus docentes –, na produção de conhecimentos sobre autismo. O relato oferece indícios de que a formação em serviço está insuficiente, no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência, mostra, também, falta de iniciativa, de alguns professores, na busca por saberes e até no estabelecimento de diálogo com os estudantes que experienciam condição de deficiência. Nos contextos de ensino e de

aprendizagem, principalmente na Educação Profissional e na Educação Superior, os próprios estudantes podem constituir-se em fonte de saberes referentes à sua condição de deficiência e as práticas de in/exclusão, dado que esses sujeitos já passaram por outros níveis de ensino e experiências variadas de in/exclusão.

No entanto, conforme relatado pelo mesmo estudante, são poucos os professores dispostos a conversar sobre inclusão. Mesmo com orientação específica do Núcleo de Referência no Atendimento aos Estudantes com Deficiência, menos da metade dos professores procuraram o estudante para dialogar sobre acessibilidade pedagógica. Alguns docentes produzem a invisibilização dos estudantes com deficiência. Essa invisibilização funciona como um escudo que possibilita aos professores não se responsabilizarem pela acessibilização das práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, responsabilizar os estudantes com deficiência por seu processo de in/exclusão. A invisibilização das diferenças é naturalizada, também por parte dos estudantes com deficiência, uma vez que na corrida meritocrática a única diferenciação bem-vinda é o do mérito, das conquistas. Nesse contexto, mostrar-se como pessoa com deficiência não é, na maioria das vezes, considerado vantajoso. “Os sujeitos assumem o discurso da não necessidade de diferenças de tratamento em suas experiências socioculturais e escolares, retirando do contexto social a responsabilidade de seu isolamento e assumindo ser os únicos responsáveis por ele” (Oliveira, 2013, p. 981-982).

Para Markovits (2021, p. 336), um dos caminhos para reverter a desigualdade meritocrática é promover uma educação aberta e inclusiva. Para ele, “a admissão deve tornar-se menos competitiva e a qualificação, menos absoluta”. Convenientemente a meritocracia corrói a educação inclusiva, a competição não está apenas no ingresso, mas nas relações estabelecidas dentro das instituições de ensino. A individualização exacerbada inviabiliza e/ou fragiliza as possibilidades de colaboração e de criação de espaços comuns de debate. O estudante com deficiência, quase sempre, é o único de sua turma, de seu grupo, por vezes, não conhece os outros estudantes da instituição que também experienciam condição de deficiência, como o caso do estudante H25DFES7, que descreve: “*a única inclusão que eu vejo é eu que tenho deficiência, porque não tem mais ninguém aqui que tenha deficiência física*” (grifo nosso). Os estudantes com deficiência estão sós, tentando suprimir as marcas da deficiência (que é compreendida como problema) e provar capacidade na desigual corrida meritocrática. Nesse sentido, as IFEs pesquisadas, ao invés de promover espaços comuns de discussão, que possibilitem a esses sujeitos a interação com os seus pares e o reconhecimento de pautas comuns, disseminam o discurso meritocrático que responsabiliza o estudante pelo processo de in/exclusão e estimula a competição generalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, e, neste texto, objetivamos *problematizar os efeitos da teoria do capital humano e da meritocracia nas práticas de in/exclusão experienciadas por estudantes com deficiência na Educação Profissional e na Educação Superior*. Sem a pretensão de findar a discussão desta temática, entendemos que há outros caminhos que podem ser estudados e aspectos que devem ser aprofundados, como o efeito da teoria do capital humano e da meritocracia nas práticas de (in)acessibilidade pedagógica. Nesta direção, tecemos as amarrações possíveis, a partir da materialidade empírica e do referencial teórico que sustentou as nossas análises.

Inicialmente, identificamos a concepção dos estudantes sobre a inclusão e a deficiência; na sequência, realizamos interlocuções entre as concepções dos estudantes e os saberes produzidos pela teoria do capital humano e pela meritocracia; posteriormente, mapeamos as práticas que materializam o atravessamento da teoria do capital humano e do *ethos* meritocrático, especialmente as práticas de (com)vivência, a fim de compreender o efeito desses saberes sobre os sujeitos.

O exercício analítico mostrou que os estudantes com deficiência, subjetivados pelos saberes de ordem médica, pela meritocracia e pela teoria do capital humano, compreendem a deficiência como um problema e, assim sendo, empreendem esforços individuais para superar as desigualdades presentes no meio acadêmico. Buscamos mostrar como as subjetividades produzidas pela racionalidade neoliberal, de onde emerge o *ethos* meritocrático e a teoria do capital humano, conformam uma zona de (des)conforto, com situações que se alternam entre um relativo estado de conforto, efeito principalmente, de práticas de invisibilização, normalização e naturalização das barreiras e o estado de desconforto causado pela presença dos estudantes com deficiência e pela necessidade de (com)viver e de promover práticas inclusivas. Subjetivados pela meritocracia os estudantes com deficiência, por vezes, em detrimento de cobrar por seus direitos, aderem à corrida meritocrática com vistas a provar a sua capacidade.

As IFEs pesquisadas, por sua vez, (re)produzem discursos meritocráticos que, atravessados pela teoria do capital humano, sustentam o descrédito por parte dos professores e a competição entre pares. A competição é balizadora das práticas de (com)vivência entre os estudantes e a teoria do capital humano sustenta o descrédito na potencialidade dos estudantes com deficiência. Essas duas ordens confluídas resultam, majoritariamente, em práticas de discriminação negativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 de jul. 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 10 ago. 2022.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. Trad. Mario A. Marino; Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *O comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no College de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no College de France (1978-1979)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*: curso no College de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. *Revista Colombiana de Educación [online]*. 2013, n.65, pp.233-256. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000200012. Acesso em: 5 abr. 2023.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão e Educação*. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. *Educação & Realidade*, vol. 34, núm. 2, p. 153-169, 2009. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227054010.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Práctica y hábito (saberes, normas, sujetos). In: ESPINEL, Oscar. Educación y pensamiento contemporáneo: prácticas, experiencias y educación. Bogotá: Uniminuto, p. 47-60, 2020. Disponível em: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/11409>. Acesso em: 08 abr. 2021.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Saberes, normas e sujeitos: questões sobre a prática pedagógica. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 37-56, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53866/33971>. Acesso em: 17 mai. 2023.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; PARRA-LEÓN, Gustavo Adolfo. A noção de prática: possibilidades para pensar na educação. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (Orgs.). *Inclusão e subjetivação*: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019, p. 41-58.

MARKOVITS, Daniel. *A cilada da meritocracia*: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. Trad. Renata Guerra. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 18 dez. 2025.

NSC TV. *Jovem autista quebra barreiras e se forma na faculdade em Chapecó*. Jornal do almoço. Em 4 de Abril de 2022. Globoplay. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10451845/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade?. *Revista Brasileira de Educação*, v.18. n.55. out-dez. p 961 – 984, 2013. <doi.org/10.1590/S1413-24782013000400009.

SANDEL, Michael J. *A tirania do mérito*: o que aconteceu com o bem comum? Trad. Bhuvli Libanio. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano*: investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa. A judicialização da inclusão: o governo pela Lei. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 41, n. 114, p.87-98, maio - ago, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC223564> . Acesso em: 06 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve: revista semestral autogestionária do Nu-Sol*, São Paulo, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 12 dez. 2025.

Submetido: 14/04/2025

Preprint: 11/12/2024

Aprovado: 08/01/2026

Editora de seção: Josiane Torres

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Bolsa Universitária de Santa Catarina (UNIEDU).

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 – realização da pesquisa, conceituação, produção e análise de materialidade, redação do texto.

Autor 2 – orientação da pesquisa, orientação teórica, revisão e qualificação do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.