

POLÍTICAS, PRÁTICAS E CULTURA INCLUSIVAS:

História e memórias na Universidade do Estado da Bahia

Dina Maria Rosário dos Santos
Juliana Cristina Salvadori
Nicoleta Mendes de Mattos
(Organizadoras)



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

S237p Santos, Dina Maria Rosário dos; Salvadori, Juliana Cristina; Mattos, Nicoleta Mendes de (org.).

Políticas, práticas e cultura inclusivas história e memórias na Universidade do Estado da Bahia / Organizadoras: Dina Maria Rosário dos Santos, Juliana Cristina Salvadori e Nicoleta Mendes de Mattos; Prefácio de Susana Couto Pimentel.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

tabs.; quadros.

E-Book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-498-7.

1. Educação Especial. 2. Formação de Professores. 3. Inclusão Social.
4. Prática Pedagógica. 5. UNEB. I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
4. Outras linguagens que não as escritas e faladas – Linguagem de sinais. 419

POLÍTICAS, PRÁTICAS E CULTURA INCLUSIVAS:

História e memórias na Universidade
do Estado da Bahia

Dina Maria Rosário dos Santos
Juliana Cristina Salvadori
Nicoleta Mendes de Mattos
(Organizadoras)



Copyright © 2022 – Das organizadoras representates dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão:

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Encontro de Brasilidades (Mara Leite), registro original realizado no dia 02/03/2019 com o aparelho SM-G9650/S9Plus e edição com o filtro *Fractal Pinch* do *app Mirror Lab*.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Gláís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil – 2022

Sumário

Apresentação	7
Dina Maria Rosário dos Santos Juliana Cristina Salvadori Nicoleta Mendes de Mattos	
Prefácio	11
Susana Couto Pimentel	
Políticas, práticas e cultura inclusiva: experiências e (im) possibilidades na UNEB	14
SANTOS, Dina Maria Rosário dos SALVADORI, Juliana Cristina MATTOS, Nicoleta Mendes de	
Dois dedos de prosa sobre percurso formativo e práxis docente nos territórios da educação inclusiva: narrativas e entrecruzamentos vivenciais	39
CARDOSO, Jusceli Maria Oliveira de Carvalho SANTOS, Jean da Silva SILVA, Márcia Raimunda de Jesus Moreira	
Desafios da acessibilidade no ensino superior: a experiência NEDE na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	54
FARIAS, Sandra Regina Rosa	
A trajetória do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Educação Especial e Inclusão – NUPESPI	73
BENEVIDES, Silvia Lúcia Lopes MATTOS, Nicoleta Mendes de	

Tessituras e diálogos do fazer pedagógico: formação docente e as políticas públicas para a educação de surdos	88
COSTA, Guilhermina Elisa Bessa da	
Pandemia, educação inclusiva e acessibilidade para estudantes no espectro: plano educacional institucional e inclusivo como exercício de futuridade	104
SALVADORI, Juliana Cristina	
“Tudo tudo tudo tudo que nós tem é nós” e os nós: notas sobre a formulação da política institucional de acessibilidade e inclusão da UNEB	127
SANTOS, Dina Maria Rosário	

Apresentação

Políticas, práticas e cultura inclusivas: história e memórias na Universidade do Estado da Bahia é um convite para discutirmos cultura inclusiva e acessibilidade no ensino superior, tensionando política, história e memória pela perspectiva da diferença, por meio de experiências em uma universidade pública e multicampi como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Este livro nasce do desejo de registrar algumas das muitas ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a construção de uma cultura inclusiva no ensino superior e, sobretudo, promover espaço para o registro da memória dos(as) sujeitos(as) da inclusão na UNEB.

Movidas pela coerência freireana, decidimos por uma publicação nas versões e-livro e audiolivro. A versão e-livro amplia o alcance da obra, permitindo maior capilaridade, principalmente entre os nossos estudantes, o que se traduz em acessibilidade. O audiolivro, destinado principalmente a todas as unidades do Sistema de Bibliotecas da UNEB, insere-se na construção de uma cultura universitária cada vez mais inclusiva e para todas as gentes. Contudo, nesta primeira edição, não foi possível lançar o audiolivro devido à inexistência institucional, no âmbito do estado da Bahia, do descritor audiolivro, sintoma da ausência das pessoas com deficiência nas micro e macropolíticas educacionais.

A coletânea desenha uma cartografia dos processos e das produções sobre políticas afirmativas para estudantes e profissionais com deficiência, destacando os desafios e modos de enfrentamento, na multicampia, e tomando-a como potência a partir da diferença.

Os sete textos que compõem esta coletânea apresentam os deslimites da UNEB ao narrar práticas (im)possíveis de inclusão e acessibilidade a partir de distintos espaços, territoriais e institucionais: profissionais das UNEB de Serrinha, Jacobina, Juazeiro, Teixeira de Freitas, Valença, e Salvador tecem (des)conexões tomando suas experiências como centralidade para esse debate sobre construção de cultura universitária inclusiva no (des)encontro entre micro e macropolíticas.

Em **Políticas, práticas e cultura inclusiva: experiências e (im)possibilidades na UNEB**, as autoras, organizadoras da coletânea interrogam (-se), indagam (-se), perguntam (-se), questionam (-se) sobre outras UNEB, (im)possíveis, diante das armadilhas presentes na construção de uma cultura inclusiva na UNEB, dentre elas o jogo de uma inclusão marginal, os desencontros entre macro e micropolíticas quanto ao capacitismo institucional, e o discurso da falha, docente e técnico. Para além do réquiem, o ensaio tece-se como chamamento para fazermos a inclusão e acessibilidade no corpo coletivo da UNEB.

No segundo capítulo que compõe esta coletânea, **Dois dedos de prosa sobre percurso formativo e práxis docente nos territórios da educação inclusiva: narrativas e entrecruzamentos vivenciais**, as autoras Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso e Márcia Raimunda de Jesus Moreira Silva, e o autor Jean da Silva Santos tomam a conversa como dispositivo narrativo e autobiográfico e partem da UNEB Serrinha para delinear seus trajetos atravessados pelos “processos de pesquisas e da docência que ajudamos a construir, desejosamente inclusiva, tendo como moldura o Departamento de Educação, *Campus XI*, UNEB”.

A autora Sandra Regina Rosa Farias, em **Desafios da acessibilidade no ensino superior: a experiência NEDE na Universidade do estado da Bahia (UNEB)**, relata a experiência de tomar as dimensões de acessibilidade no ensino superior, em especial acessibilidade atitudinal e comunicacional, como centralidade das vivências possíveis e partilhadas no Núcleo de Educação Especial – NEDE, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, compreendendo o enfoque da acessibilidade no ensino, na pesquisa e na extensão, no trabalho de todo e toda profissional da instituição, como estratégia de promoção da inclusão, “pautada na compreensão da diferença e diversidade humana em todas as suas possibilidades, mas aqui em específico, nas pessoas abarcadas pela Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”.

Silvia Lúcia Lopes Benevides e Nicoleta Mendes de Mattos, em **A trajetória do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Educação Especial e Inclusão – NUPESPI**, desenharam a trajetória do Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Educação Especial e Inclusão – NUPESPI, vinculado ao Departamento de Educação – DEDC XV, Valença, entre 2004 e 2021, enquanto analisam “as ações desenvolvidas para mobilização da comunidade acadêmica e em geral quanto ao processo de inclusão educacional e social”, destacando a solidão institucional desse fazer. Para consolidar uma política inclusiva universitária, as autoras propõem uma rede colaborativa intra-UNEB, que possibilite “socialização, articulação, cooperação e sinergia dessas ações/estratégias com outros grupos e departamentos”.

Em **Tessituras e diálogos do fazer pedagógico: formação docente e as políticas públicas para a educação de surdas**, Guilhermina Elisa Bessa da Costa relata os dilemas que emergem na sala de aula durante a formação de professores no que tange às práticas pedagógicas com estudantes surdos, em parte devido a não implementação das políticas públicas para a educação de surdos, em particular a educação bilíngue. A autora toma a experiência da oficina formativa “A arte de comunicar com as mãos” como ponto de reflexão para sobre formação inicial e continuada como recurso para ressignificação das práticas pedagógicas, pois, afirma, “o ensino não é só um ato comunicativo, mas sim um ato intencional, um ato transformador, que deve estar comprometido com a criação”.

No capítulo **Pandemia, educação inclusiva e acessibilidade para estudantes no Espectro**: Plano Educacional Institucional e Inclusivo como exercício de futuridade, Juliana Cristina Salvadori, atravessada pelas posições que é demandada a ocupar (mãe atípica, pesquisadora, professora na formação de professores), relata a experiência de reinventar um Plano Educacional Institucional Inclusivo (PEII UNEB) com orientações para acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior, como um exercício de futuridade, na perspectiva freiriana. A autora argumenta pela transformação das práticas e culturas institucionais, no cotidiano dos departamentos, como possibilidade de uma educação inclusiva para todas as gentes, ao deslocar a demanda em provocação e convocação coletiva.

Fechando o livro, mas abrindo os territórios, Dina Maria Rosário dos Santos, em seu ensaio “**Tudo tudo tudo tudo que nós tem é nós**” e **os nós: notas sobre a formulação da Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da UNEB**, tece o que nomeia como sua leitura particular, na perspectiva deleuzo-guattariana, do processo

de formulação da Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da UNEB, por meio da escuta qualificada de professores-pesquisadores e representantes das categorias discente, docente, técnico e analista universitário. Para tanto, rememora a construção das políticas afirmativas e da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e convoca, a partir do verso-eco “Tudo tudo tudo tudo o que nós tem é nós”, a reconhecer pela dororidade do nosso capacitismo e invisibilização dos que sempre estiveram entre nós e ao aqui-lombamento universitário, como linhas de fuga para quebra das molecularidades que sustentam o capacitismo, o racismo, o machismo, a lgbtfobia no ensino superior.

Registramos um agradecimento especial a Mara Leite do Sacramento que, gentilmente, nos presenteou com a arte incrível que ilustra a capa deste livro. A boniteza da arte de Mara nos ajudou a expressar o desejo de expansão, continuidade e partilha deste trabalho, com todas e todos que acreditam, defendem e se posicionam por uma vida que valha a pena ser vivida.

Dina Maria Rosário dos Santos

Juliana Cristina Salvadori

Nicoleta Mendes de Mattos

Prefácio

A construção de políticas, práticas e culturas inclusivas se constitui num desafio que requer um esforço sem dimensões, principalmente em se tratando da Educação Superior. A grandiosidade desse desafio se avoluma quando pensado e operacionalizado numa universidade *multicampi*, como a Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Exatamente por conhecer e vivenciar a realidade dessa construção, numa perspectiva de multicampia em minha universidade de origem, me senti extremamente honrada ao ser convidada para prefaciá-la esta obra, pois reconheço a sua grandeza.

Esta publicação reúne não apenas produções e reflexões sobre inclusão, mas nos convida a fazer tais reflexões, percorrendo diferentes espaços e realidades da UNEB, por meio das memórias de profissionais implicadas e comprometidas politicamente com a defesa da educação superior para todas as pessoas.

Considero que a composição deste livro no ano que comemoramos o centenário de Paulo Freire é sinônimo de resistência, de reafirmação de direitos, de ratificação de que a educação é um ato político e de que, ao nos envolvermos com esse ato, nos comprometemos com o direito de todas as pessoas estarem incluídas nas instituições de educação superior, participando, aprendendo e construindo percursos formativos diversos.

Nessa direção, o título desse livro entrelaça vocábulos e, desse modo, valida que o percurso da inclusão que requer *políticas* que precisam ser traçadas respaldando direitos, *práticas* de implementação dessas políticas e, sobretudo, a construção de uma *cultura* inclusiva, isto é, uma contracultura que indica novos e diferentes caminhos ao que a cultura excludente vem sedimentando, por séculos, no imaginário coletivo.

A elaboração de políticas está imbricada com o reconhecimento de direitos ratificados, desde 1948, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) documento elaborado como um compromisso, assumido pelas nações que compõem a Organização das Nações Unidas, com vistas a assegurar que a barbárie ocorrida durante a segunda guerra não se repetisse. Desde então, ficou reafirmada a dignidade como inerente a todo ser humano e os seus direitos, como iguais e inalienáveis. Ainda reafirmando direitos, a DUDH¹ assegura no artigo 26 que “Todo ser humano tem direito à instrução.” Isso é reafirmado no Brasil na chamada Constituição Cidadã, de 1988, que complementa no artigo 205 que a educação é “direito de *todos* e dever do Estado e da família”².

Porém, assumindo a provocação feita por Cláudia Werneck³, podemos nos questionar: 33 anos depois de promulgada a Constituição, quem cabe no *todos* de nossas instituições? Nessa perspectiva e buscando tensionar os limites impostos pela sociedade e, muitas vezes, reproduzidos pelas instituições que a compõem, as autoras desse livro nos lembram que é preciso não somente desenhar e aprovar políticas, públicas e institucionais, inclusivas, mas também manter-se vigilante e engajado para transformá-las em práticas. Tal compreensão foi sinalizada por Bobbio⁴ (2004, p. 16-17) ao afirmar que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político [...] para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados”.

Nessa direção, discorrendo sobre seus estudos e práticas, as autoras desta obra nos mostram que não é possível esperar que as sociedades/instituições superiores se tornem inclusivas por força de decretos, há que fazer acontecer a inclusão no dia a dia, no cotidiano das práticas institucionais. Isso requer esperar, freireanamente falando⁵, se levantar, ir atrás, construir, não desistir, juntar com os outros para fazer de outro modo. Essa concepção coaduna ainda com as palavras de Freire (2000)⁶, “não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um *tempo de que fazer*.”

1 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

2 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

3 WERNECK, Cláudia. *Sociedade inclusiva: quem cabe no seu todos?* Rio de Janeiro: WVA, 2006.

4 BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

5 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

6 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

Portanto, construir práticas inclusivas exige estabelecer uma contracultura, mantendo o foco na defesa dos direitos, a despeito das intempéries que se apresentam no cotidiano sob forma de ideias capacitistas, barreiras que parecem ser intransponíveis, como a insuficiência de pessoal ou de recursos para operacionalização das políticas, a solidão institucional... Construir essa contracultura inclusiva requer romper a consciência coisificada, “que se defende em relação a qualquer vir-a-ser [...] impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo.” (ADORNO, 1995, p. 124)⁷.

Essas são algumas reflexões que me povoaram os pensamentos com a leitura destes escritos. Por isso, considero que construir políticas, implementar práticas e mudar cultura são desafios grandiosos, por que não dizer, utópicos. Porém, é a utopia da construção de uma contracultura inclusiva que nos mantém no caminho, esperando, nos fazendo caminhar. Ser utópico não significa ser impossível, mas significa que a inclusão será sempre inacabada e poderá, sempre, ser aperfeiçoada. “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (GALEANO, 1994)⁸.

Com essas palavras, desejo uma excelente leitura formativa, recheada de deleite e de aprendizados, uma leitura que nos impulse para continuar caminhando e construindo instituições de educação superior cada vez mais inclusivas.

Susana Couto Pimentel – UFRB
Primavera de 2021.

7 ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

8 GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Rio de Janeiro, L&PM, 1994.

Políticas, práticas e cultura inclusiva: experiências e (im)possibilidades na UNEB

SANTOS, Dina Maria Rosário dos
SALVADORI, Juliana Cristina
MATTOS, Nicoleta Mendes de

RESUMO

O ensaio propõe interrogar-se sobre outras UNEB (im)possíveis. Os reveses da construção de uma cultura inclusiva no ensino superior, no âmbito da UNEB, se expressam na ausência de uma política institucional de Acessibilidade e Inclusão que articule e contemple as práticas em rede multicampi. Assume-se aqui que essa realidade aponta para o jogo de uma inclusão marginal, consoante o modelo neoliberal vigente. O ensaio, então, pergunta-se sobre desencontros entre macro e micropolíticas que conformam a produção de aprendizagens e conhecimentos científicos na UNEB. Caminha-se pelas seguintes trilhas: potências das (micro) políticas para produção de práticas e cultura inclusivas; indagações sobre o capacitismo institucional, expresso na tecnologia de opressão da corponormatividade, que torna a instituição um corponormativo excludente; o discurso da formação docente e profissional falha e sua relação com um projeto de poder e domínio, entranhado numa concepção de universidade, que transforma a quase todos em incluídos marginais, quando não excluídos; questionamentos sobre o jogo, as disputas, as (in) certezas que os poderes, espaços, crenças e corpos protagonizam quando convocados a fazer a inclusão e acessibilidade um corpo coletivo.

Palavras-chave: Capacitismo. Ensino Superior. Inclusão.

ABSTRACT

This essay interrogates itself about other (im)possible UNEB. The hindrances of constructing an inclusive culture in higher education are embodied in the absence of an Institutional Policy of Accessibility and Inclusion which articulates the practices of a multicampi institution. It assumes that the reality portrayed points to a marginal inclusion derived from a neoliberal model of education and society. The essay questions the (mis)matches of micro and macro policies which shape the production of scientific learning and knowledge in UNEB. It treads the following paths: (micro) politics' potentialities to produce inclusive practices and culture; inquiries regarding institutional ableism as a technology of oppression which transforms the university into a compulsory able-bodied institution; discourses on faulty teacher and professional education and its relation to a colonial project, intertwined in the university conception, which transforms almost everybody into marginal if not excluded bodies; questions about the play, the disputes, and (un)certainities the powers, spaces, beliefs and bodies protagonize when called upon to make inclusion and accessibility a collective body.

Keywords: Compulsory able-bodiedness. Higher Education. Inclusion.

INTRODUÇÃO

As linhas a seguir expressam uma reflexão inicial, pessoal e coletiva, a seis mãos, três cabeças, três *campi*, três territórios de identidade, a respeito do processo de construção – e em construção – de (micro) políticas, práticas e culturas inclusivas, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), universidade esta que se desenha como teia multicampi, enredada nos territórios de identidade do estado da Bahia.

A produção da acessibilidade no ensino superior claudica desde sempre e pouco avançou desde a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão¹ (Lei Federal nº 13147/2015, de 06 de julho de 2015) e é um dos sintomas das contradições e desafios presentes em um projeto de universidade secular, corponormativa, eurocentrada e elitista, agniza o capacitismo enquanto brada, para si, o lema/utopia de “popular, inclusiva e para todos”. Os reverses da construção de uma cultura inclusiva no ensino superior, no âmbito da UNEB, contradizem nas práticas o que está posto no documental-teórico, de uma universidade “organizada para atender, nos seus diversos *campi* e áreas de atuação,

1 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 19 nov. 2021.

a pluralidade cultural e social que compõe a sociedade baiana” (MATTOS; COSTA, 2021, s.p.), como se encontra descrito na apresentação institucional:

Além dos Campi, a UNEB está presente na quase totalidade dos 417 municípios do estado, por intermédio de programas e ações extensionistas em convênio com organizações públicas e privadas, que beneficiam milhões de cidadãos baianos, a maioria pertencente a segmentos social e economicamente desfavorecidos e excluídos. Alfabetização e capacitação de jovens e adultos em situação de risco social; educação em assentamentos da reforma agrária e em comunidades indígenas e quilombolas; projetos de inclusão e valorização voltados para pessoas deficientes, da terceira idade, GLBT, entre outros, são algumas das iniciativas que aproximam a universidade da sociedade².

Compatível com o seu tamanho, as demandas na UNEB são gigantescas e o trabalho hercúleo. A composição de uma universidade-rizoma composta por 26 *campi* e 30 departamentos, 14 polos Unidade Acadêmica de Educação a Distância e 41 polos da Universidade Aberta do Brasil distribuídos nos territórios de identidade em toda a Bahia, requer a cotidiana produção de perguntas sobre a possibilidade de uma pluri-versidade e o abandono do desejo de panaceia. A pluralidade é intrínseca à UNEB e a diferença é fundante para a comunidade unebiana. A UNEB é uma universidade que nasce impossível e só pode se tornar possível como exercício de futuridade – um inédito possível na perspectiva freiriana, que se constitui na reinvenção dialógica do que não pode nem nunca nos conteve.

Aos leitores e leitoras do ensaio, cabe um aviso: esse texto, como ensaio, propõe-se a lucubrar, perguntar, questionar, reinventar, pela escuta das experiências e fazeres, outras UNEB, (im)possíveis. Para pensar a (im)possibilidade de uma pluri-versidade, e o inédito como devir, tomamos o ensaio como forma e sua proposta ética e epistemológica – o ensaio, como fragmento e ruína, aponta para a UNEB.

Conforme Salvadori (2013) argumenta, Adorno (2003), em sua defesa do ensaio como forma, aponta-nos o fascínio que o ensaio exerce na contemporaneidade por sua constituição como fragmento e ruína, tomando a descontinuidade entre memória e devir inscrita como abertura para crise que a crítica provoca no texto e que não pode

2 Disponível em: <https://portal.uneb.br/a-uneb/#::-:text=Al%C3%A9m%20dos%20Campi%2C%20a%20UNEB,e%20economicamente%20desfavorecidos%20e%20exclu%C3%ADdos>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ser meia crise, uma menos crise, sob risco de gerar uma hipocrisia e nos tornarmos hipócritas. Segundo o autor, o fragmento é uma opção estética e ética contra a voracidade totalizadora de consumir: textos, temas, conceitos. Esse é seu trunfo: inscreve a memória da escrita desvelando sua tessitura na reflexão sobre o fazer. Essa junção de memória e devir que o ensaio convoca, estrutura-se pela lógica da coordenação, das contiguidades, no lugar das continuidades, em que territórios se avizinham – e precisamos nos avizinhar nas nossas múltiplas UNEB. A defesa de Adorno (2003) do ensaio como forma toma sua proposta epistemológica em defesa da superinterpretação³:

O ensaio, porém, não admite que seu âmbito de competência lhe seja prescrito. Em vez de alcançar algo cientificamente ou criar artisticamente alguma coisa, seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram. () Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, desse modo, um lugar entre os despropósitos. Seus conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último. Suas interpretações não são filologicamente rígidas e ponderadas, são por princípio superinterpretações, segundo o veredicto já automatizado daquele intelecto vigilante que se põe a serviço da estupidez como cão-de-guarda contra o espírito (ADORNO, 2003, p. 16-17).

As autoras-pesquisadoras, como as crianças no ensaio adorniano, coadunam a compreensão de que são as perguntas que abrem possibilidades para ver, escutar, imaginar além do instituído, sem “vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram”. Escreve-se, aqui, de maneira assumidamente subjetiva, parcial, atravessada por vivências pessoais, cegueiras epistemológicas e limites formacionais. Escreve-se, aqui, de maneira responsável, ética, combativa e militante. Escreve-se, aqui, com inteireza, incompletude e gentitude⁴. Não somos afeitas a réquiens, gostamos de flores em vida!

3 Sobre superinterpretação e sua defesa, vide Culler (2005).

4 O termo *gentitude* foi cunhado por Paulo Freire na obra *Pedagogia da Esperança* (1992), onde escreve “uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam nossa gentitude” (p. 64).

O Ensaio se desenvolve por meio dos seguintes caminhos: uma discussão acerca de (micro) políticas, práticas e cultura, inclusivas; indagações sobre as consequências desse movimento, com destaque para o capacitismo, expresso na tecnologia de opressão da corponormatividade, que torna a instituição um corponormativo excludente, articulando-o com o discurso da formação docente e profissional falha e indícios nas práticas universitárias; especulações e questionamentos assentados no lugar de quem assume a própria gentitude.

POLÍTICAS, PRÁTICAS E CULTURA INCLUSIVA OU SOBRE A TAL PAUTA DA INCLUSÃO NA UNEB

Sem a reflexão crítica que situe nosso agir no processo histórico, esse agir se torna um equívoco.

(MARTINS, 1997)

Embora os princípios que orientam a educação para todas as gentes, denominada educação inclusiva, não sejam novos, datem, internacionalmente, da década de 1990, e se consolidem no Brasil como normativas que fundam uma política educacional inclusiva a partir dos anos 2000, é importante destacar que o acolhimento de todos(as)(es), pelas instituições educacionais, indistintamente, considerando suas diferenças, ainda se constitui num imenso desafio.

Nesta perspectiva, o movimento de inclusão educacional, fundado numa compreensão de educação atravessada pelo debate e ampliação da compreensão de direitos humanos, refere-se à inserção plena de todas as pessoas nas escolas regulares, ou seja, da pessoa com deficiência, mas também do estudante pobre, negro, imigrante, homemtrans, mulhertans, pessoas com AIDS, sem família, LGBTQIA+⁵, em todos os seus níveis, da educação infantil ao ensino superior (SALAMANCA, 1994).

No Brasil, contudo, consolida-se a compreensão de que a educação inclusiva e a inclusão educacional se remetem apenas aos estudantes com deficiência e à reestruturação da educação especial, enquanto política de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Esse deslizamento quase automático da compreensão de educação inclusiva para de-

5 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros (transexuais e travestis), Queer, Intersexo, Assexuais e mais.

ficiência nos aponta a dimensão da exclusão que estudantes com deficiência e suas famílias experimentam em suas vivências durante o processo de escolarização.

Os desdobramentos desse desafio, no âmbito do público, têm sido pautados pelo argumento da legalidade/ilegalidade que se funda na construção de normativas que pautam o óbvio: a compreensão, por parte dos integrantes da instituição educacional, de que desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN⁶ (Lei Federal nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996) não se pode mais recusar estudantes, quaisquer que sejam os arrazoados (falta de formação, falta de estrutura, falta de interesse – a deficiência, compreendida como incapacidade, faz emergir nos sujeitos a falta que constitutivamente nos conforma como marca em negativo). No âmbito da educação pública, o decreto de 2020⁷, que institui a nova-velha Política de Educação Especial, autoriza que se des/qualifique quem é o público da educação pública – o óbvio que as normativas dos anos 2000 buscaram fazer compreender.

Neste corte, a velha-nova LDB nomeadamente aponta os estudantes com deficiência como a face explícita da exclusão e da comoção pela inclusão, que toma conta da escola, da educação infantil ao ensino superior, mobilizando professores e professoras, gestão e coordenação (mas não somente), na linha de frente do trabalho pedagógico. A LDB abre caminho para a construção de uma Política de Educação Inclusiva que se consolida em 2008.

Uma educação pautada no respeito e na reverência à diferença como princípio para a construção de aprendizagens e produção de conhecimentos acadêmicos e científicos assume a multirreferencialidade intrínseca ao ato pedagógico como basilar. Nesse contexto, ter a diferença como referência é acolher o imponderável, é, de certa forma, desejar a heterogeneidade porque é dela que nasce o movimento, que nasce o ato criador.

Contudo, a normativa, o regramento, as políticas, precisam consolidar e ser consolidadas a partir de práticas que estruturam culturas inclusivas nos espaços escolares – é tudo para ontem. Qualquer projeto ou proposta, educacional ou social, que tenha como base a inclusão, se inicia, portanto, com o reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo. Por este princípio, toda instituição educacional

6 A Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 nov. 2021.

7 O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que “institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, enfrenta neste momento uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI 6590), pela (des)qualificação que promove sobre estudantes com deficiência.

precisa se reinventar como espaço-tenda “onde entrem todos, se entretendendo para todos”, como a manhã de João Cabral de Melo Neto (1994), buscando a participação e identificando os processos de aprendizagem de seus estudantes para a adoção e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, partindo do princípio de que é a diferença, e não a identidade/igualdade, que se encontra na base da organização social (BOOTH; AINSCOW, 2002; ROPOLI *et al.*, 2010).

Para ampliar a reflexão sobre esse contexto, enquanto profissionais docentes de uma universidade pública que está em todo o território do estado da Bahia, e que tem na formação docente (ainda) seu carro-chefe, toma-se de empréstimo a proposta de análise da inclusão e exclusão de Booth e Ainscow (2002, p. 13) como referência:

A inclusão e a exclusão são analisadas através de três dimensões do desenvolvimento das escolas, relacionadas entre si: criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas [] O desenvolvimento de valores inclusivos partilhados por todos e as relações de colaboração podem conduzir a mudanças nas outras dimensões.

Reparem: a partilha dos valores e as relações de colaboração desencadeiam mudanças nas outras dimensões, não de forma linear, mas nas simultaneidades em que as dimensões se encontram: a da política, a da cultura, a das práticas. O que temos experimentado nos últimos 20 anos, no contexto brasileiro, é a efetuação de um processo inclusivo pautado pelas normativas: até 2020 era já impossível declarar abertamente a hostilidade aos estudantes com deficiência nos espaços educativos – não o é mais, o fascismo tem dessas, ele desentoca as hostilidades. O frágil verniz da inclusão pautada na legalidade, vista pelas comunidades educacionais como peso e imposta de cima para baixo, e não como conquista social feita pelos movimentos de pessoas com deficiência e suas famílias, craquela e se desfaz sem nunca ter sido: as políticas não bastaram, pois tomadas em sua positividade, não desencadearam questionamento e reconfiguração de culturas e práticas inclusivas, mas em uma inclusão formal e de má vontade, uma inclusão marginal, precária – em que mesmo os que estão dentro, estão fora, e isso é verdadeiro não apenas para estudantes com deficiências.

Ao nos referimos à inclusão marginal, recorreremos ao proposto por Martins (1997), quando, ao estudar a questão da marginalidade social, tendo em vista o modelo capitalista neoliberal, discute a relação entre inclusão e exclusão, afirmando que esta-

mos num momento no qual, sociologicamente, a exclusão não existe, pois: “a sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão” (MARTINS, 1997, p. 32). O autor destaca que o conceito de exclusão não é suficiente para explicar os mecanismos excludentes das sociedades capitalistas contemporâneas, constituindo-se num falso problema. Para ele, estamos diante de uma inclusão precária, patológica⁸ e instável, uma inclusão marginal:

Não são propriamente políticas de exclusão. São políticas de inclusão no processo econômico, na produção e circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E também ao funcionamento da ordem política, em favor dos que dominam. Esse é um meio que claramente atenua a conflitividade social, de classe, politicamente perigosa para as classes dominantes (MARTINS, 1997, p. 20).

O processo de inclusão marginal será, para o autor, a dificuldade maior, e é na identificação e questionamento dos elementos que compõem esse processo que estaria/estará a possibilidade de seu enfrentamento, uma vez que a centralidade da ideia de exclusão, além de ser insuficiente enquanto conceito explicativo, concorre para uma cilada, na qual se discute “(...) o que não está acontecendo exatamente como sugerimos, impedindo-nos, portanto, de discutir o que de fato acontece: () deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e às vezes, indecentes de inclusão” (MARTINS, 1997, p. 21), que geram práticas pobres e precárias de inclusão e uma lógica fatalista de aceitação das condições vigentes.

Tal cilada se encontra presente nas políticas de inclusão educacional, tanto no âmbito das políticas públicas, quanto das políticas e práticas institucionais. Para que não se caia nesta cilada, o autor recomenda a criação de alternativas verdadeiramente includentes implicadas na necessidade de criticar, recusar e resolver este estado de exclusão social, que não pode ser explicado como um fenômeno em si, mas pela leitura, pela interpretação dos que vivenciam esse fenômeno.

8 Porque estabelece mecanismos sociais de adoecimento, que são imputados aos indivíduos assim incluídos como responsáveis por sua condição pessoal e social.

Assim, as ideias aqui expostas indagam os fundamentos da defesa da inclusão na UNEB, tendo como referência as seguintes dimensões: política inclusiva, cultura e práticas inclusivas, propostas por Booth e Ainscow (2002), questionando o lugar das novas formas de inclusão, descritas por Martins (1997), na proposta unebiana.

Uma proposta de uma política educacional inclusiva pressupõe a responsabilidade de governos e sistemas educacionais para com a escolarização de todas as crianças, jovens e adultos, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem, e que deve estar pautado desde os seus princípios, conceitos, valores, conteúdos, materializado nas experiências decorrentes do processo de ensino-aprendizagem educacional (GLAT; BLANCO, 2007).

Ademais, não se pode esquecer que as políticas educacionais, sobretudo as políticas públicas, se apresentam como as representantes legítimas dos interesses institucionais, sendo, na maioria das vezes, tomadas como representantes do interesse universal, ainda que focalizadas a determinados públicos. Na verdade, essas políticas são, sempre, heterogêneas, pois resultantes da correlação de forças entre distintos projetos e desejos, o que resulta em contradições constitutivas, evidenciando disputas, nas quais grupos organizados tentam legitimar seus próprios interesses como universais (OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, cabe reflexão crítica, e não hipócrita, acerca das políticas educacionais voltadas para a inclusão, identificando suas concepções e interesses. Somos convocadas a nos perguntar acerca da realidade educacional contemporânea, no momento em que tanto se fala, se produz e se legisla sobre a inclusão: quais os sentidos, fundamentos e interesses envolvidos? Em quais bases estão ancoradas as políticas e práticas de inclusão? Qual cultura inclusiva se propõe como futuridade para a UNEB (im)possível?

Para pensar cultura, e seu qualificador inclusiva, convidamo-nos a tomar o termo cultura a partir de Freire: “A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto” (FREIRE, 1963, p. 17). Nesta perspectiva, cultura emerge como uma reinvenção, em que as gentes, como nós, trabalham para produzir-se, na diferença, como professoras, para produzir universidade(s), na diferença, acrescentando ao mundo que não fizemos, a UNEB, nossa UNEB inclusiva. Afinal, se a UNEB é o mundo, como

dizemos nas estradas e veredas didático-políticas que trilhamos, nos cabe cotidianamente reinventá-la para além dos modelos e dos centros – “Salvador, meu amor, a raiz”⁹, para que caibam todos os mundos. Somos rizoma, os sertões e outros litorais mandam saudações!

Tratar de uma cultura inclusiva é, pois, referendar uma cultura de acolhimento e, sobretudo, uma cultura na qual se problematiza continuamente as normatizações e invisibilizações operadas ao longo da história a respeito dos sujeitos e das sujeitas definidos como “não recomendado à sociedade”¹⁰. Uma cultura que envolve o conjunto de políticas educacionais, tanto no âmbito do Estado, quanto no âmbito da instituição, e de práticas (administrativas, pedagógicas, relacionais) ordenadas a partir das experiências vividas no cotidiano das instituições. Essa é uma construção ininterrupta e coletiva, possibilitada pela cartografia das práticas cotidianas, atravessadas por mecanismos que produzem as normalizações e inviabilizações, mas, sobretudo, pelas potências e possibilidades de enfrentamento e de transformações na direção de uma educação inclusiva:

A inclusão, abrangendo conceitos como respeito mútuo, compreensão, apoio, equidade e autorização, não é uma tendência, um processo, ou um conjunto de procedimentos educacionais passageiros a serem implementados. Ao contrário, a inclusão é um valor social que, se considerado desejável, torna-se um desafio no sentido de determinar modos de conduzir nosso processo educacional para promovê-la. Não haverá um conjunto de práticas estáticas, e sim uma interação dinâmica entre educadores, pais, membros da comunidade e alunos para desenvolver e manter ambientes e oportunidades educacionais que serão orientadas pelo tipo de sociedade na qual queremos viver (STAINBACK, 2002, p. 17).

A inclusão educacional, enquanto valor social que orienta os modos de condução do processo educacional, coletivo e ininterrupto, pressupõe o desafio de promover acesso, permanência, participação, pertencimentos tomando a produção do estudan-

9 Referência à música *Raiz de todo bem*, composta por Saulo Fernandes e registrada na segunda faixa do álbum Saulo ao vivo, 2013, lançado pela gravadora Universal. Clipe oficial disponível em: <https://youtu.be/C7JzWChGwhA>. Acesso em: 19 nov. 2021.

10 Referência à música *Não recomendado*, composta por Caio Prado e registrada na oitava faixa do álbum Variável Eloquente, 2014, lançado por gravadora independente. Clipe oficial disponível em: https://youtu.be/GsAR0TQNu_w. Acesso em: 19 nov. 2021.

te como sujeito, como gente, na coletividade, como dimensão de processo educacional bem-sucedido, atendendo a todos os estudantes, valorizando as diferenças como constitutivas do processo educacional.

Como sintoma do cansaço que os discursos e debates sobre inclusão têm gerado, particularmente pela sua compreensão estreitada, como se tratasse apenas de estudantes com deficiência, sem as interseccionalidades que as diferenças demandam, este termo tem sido substituído nas atuais normativas por acessibilidade, que desliza para barreiras, dimensão mais tangível no cotidiano do fazer inclusão, e que convoca as comunidades escolares e universitárias a tomar parte, e não apenas os professores e professoras, menos ainda apenas os professores e professoras, chamados especialistas, e metonimicamente associados à educação especial pelo serviço que a configura a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008) – a professora de AEE, a professora da sala de recursos multifuncionais.

Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 10).

Ou seja, é fundamental compreender que, embora professores e professoras sejam aqueles que estão em contato direto com o estudante na sala de aula, eles e elas se constituem parte integrante de uma instituição educacional que compreende uma comunidade. Esta é muito maior que o contingente docente e todos(as)(es) são responsáveis pela construção de uma cultura escolar onde caibam todos os mundos, todas as gentes.

Repetimos: pensar e construir uma cultura inclusiva é entender que a inclusão é um trabalho coletivo. Não serão as professoras e professores, sozinhas e sozinhos, que vão conseguir realizar uma educação inclusiva plena, se não contam com a adesão e mesmo explicitação de qual projeto a instituição da qual elas fazem parte se propõe. Afinal, conquanto as macropolíticas não definam as micropolíticas e os cotidianos, numa sociedade extremamente desigual e em que um projeto fascista de poder institui o que chama de guerra cultural e ideológica contra professores, é preciso garantir apoio e orientações que nos assegurem a liberdade de ousar transformar em rede,

na rede, em nossas redes, com rede de segurança, em direção à inclusão, e não conforme os modelos que acenam com a flexibilização como se fosse inclusão – e o é, marginal – mas, *de vera*, preconiza a precarização.

“NÃO ESTAMOS PRONTOS” OU SOBRE ESCAMOTEAR CAPACITISMOS: UNIVERSIDADE COMO UM CORPONORMA/ CORPONORMATIVO

[] a própria necessidade da criação de políticas de inclusão atesta a falta de uma cultura de inclusão. Fosse a educação ordinária inclusiva em si mesma, como, aliás, foi o espírito de seu início que data da democratização da escola abrindo suas portas para todas as crianças, não seria necessária a criação de políticas – extraordinárias – que não surgem senão de modo reparatório a essa tarefa ordinária que é realizada de modo insatisfatório.

(VOLTOLINI, 2019)

A exclusão, no âmbito macropolítico, se afirma pelo capacitismo estrutural, que, contraditoriamente, no âmbito das micropolíticas cotidianas, possibilita, como lemos nos textos que compõem esse livro, e como sabemos pelas nossas experiências, atos inclusivos – “atos inclusivos” tomado de empréstimo de “atos de currículo” (MACEDO, 2011/12).

No que se refere à existência ou ausência de políticas, propostas e práticas voltadas para a inclusão na UNEB, interessa ressaltar o processo de implantação da política de acessibilidade e inclusão, em curso¹¹, mas claudicante. Numa instituição que se constrói historicamente a partir dos cursos de formação de professores e advoga para si o lugar de uma universidade pública, inclusiva, popular e para todos, a pouca institucionalização de processos, procedimentos e protocolos que assegurem a equidade

11 A minuta da Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da UNEB foi encaminhada ao Conselho Universitário (CONSU) no primeiro semestre do ano de 2021 e consta no processo administrativo o parecer favorável da comissão que a avaliou. A Resolução 1499/2021 (CONSU/UNEB) publicada do Diário Oficial do Estado da Bahia (DOE) no dia 29 de dezembro do ano de 2021 dispõe sobre a Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB. O texto da resolução está disponível em: <http://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/12/1499-consu-Res-Politica-de-Acessibilidade.pdf>. Acesso em: 14 jan, 2022.

no acesso, permanência, participação, pertença e aprendizagem de todos os atores educacionais confirma a inclusão precária e marginal que uma instituição precária e marginal assume como possível. Não aceitamos esse possível como suficiente.

Seis anos após a promulgação da LBI/2015, as práticas institucionais na UNEB continuam expressando as contradições presentes na hegemônica cultura capacitista em voga nas instituições de ensino superior e, conseqüentemente, nos meios acadêmicos e laborais. Traria conforto registrar que as ações isoladas promovidas e realizadas por docentes e técnicos – militantes e pesquisadores – nos distintos *campi* da UNEB são evidência de uma revolução/evolução na universidade. Na verdade, por não comporem uma política institucional, essas iniciativas traduzem o jogo de forças entre os movimentos de inclusão marginal, excludentes, e de práticas que abrem e apontam caminhos/possibilidades para a educação inclusiva. Desconhecemos uma cultura inclusiva e adiamos a sua construção, apegados aos antolhos da corponormatividade, tecnologia de opressão capacitista, mesmo não cabendo nos corpos e nas normas que os regulam, rejeitando as possibilidades de outras formas de ser e estar no mundo, e de produzir subjetividades, existências, cultura. Arnaldo Antunes poeticamente denuncia:

O corpo existe e pode ser pego.
É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.
Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo.
O corpo existe porque foi feito.
Por isso tem um buraco no meio.
O corpo existe, dado que exala cheiro.
E em cada extremidade existe um dedo.
O corpo se cortado espirra um líquido vermelho.
O corpo tem alguém como recheio (ANTUNES, 1999).

No contexto desse ensaio, importa explicitar a que nos referimos ao utilizar o vocábulo capacitismo. Segundo Mello (2016), o termo capacitismo foi cunhado a partir das discussões e pesquisas da Teoria *Queer*, que refletiram-se nos estudos sobre a deficiência. Tais estudos contribuíram para a emergência da Teoria *Crip*¹², que aborda a normalização dos corpos distintos dos inventados como padrões corporais/função-

12 Aleijado, na tradução do inglês para o português. “A tradução do termo *crip* para a categoria de aleijado em português é uma forma de dar o mesmo sentido da palavra em inglês, revelando a zona de abjeção reservada às pessoas com deficiência no Brasil” (MELLO, 2016, p. 3266, grifo da autora).

nais e cognitivos nas sociedades atuais. A Teoria *Crip* agudiza o questionamento acerca da negação/criminalização/estereotipização da diversidade corporal já presente nos trabalhos de Michel Foucault, Jacques Derrida, Judith Butler e outros teóricos que trabalharam com a perspectiva da diferença. A Teoria *Crip* objetiva desenvolver a “crítica aos sistemas de opressão marcados pelo patriarcado, pela *heterossexualidade compulsória* e pela *corponormatividade compulsória*” (MELLO, 2016, p. 3267, grifo da autora).

O termo 'corponormatividade compulsória' origina-se a partir de uma tradução do termo cunhado por Robert McRuer em 2002, *compulsory able-bodiedness*. Considerando que a tradução em português de *able-bodied* é corpo apto, Mello propõe, ao invés de “aptonormatividade”, a tradução para o sentido de corpos capazes, ao invés de corpos aptos, e, a exemplo de Portugal, que o termo *ableism* seja traduzido para capacitismo na língua portuguesa, justificando: “Essa distinção etimológica é necessária para o acionamento da categoria capacitismo, materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (MELLO, 2016, p. 3267).

Aprofundando a compreensão e força do termo corponormatividade compulsória e explicitando a sua relação com o capacitismo, Mello (2016) apresenta dois argumentos agudos:

() a primeira é a demanda de urgência para visibilizar uma forma peculiar de opressão contra as pessoas com deficiência e, por consequência, dar maior visibilidade social e política a este segmento; a segunda deriva do próprio postulado da teoria *crip*, ou seja, para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer (MELLO, 2016, p. 3627).

O fenômeno social da deficiência, assentado na corponormatividade compulsória, precisa ser compreendido em suas múltiplas dimensões, para além da dimensão biológica, posto que é histórico, social e cultural e, sobretudo, político. A redução desse fenômeno à sua dimensão biológica tem sido responsável pela manutenção das atitu-

des preconceituosas e capacitistas. Nesse caso, a recusa em reconhecer a diversidade e a pluralidade de corpos com deficiência em todas as suas dimensões, diz muito mais sobre o preconceituoso, do que o fenômeno em si mesmo (CROCHÍK, 2006), ou seja, expressa muito mais seu capacitismo.

A imposição das formas de ser e existir como condição para pertença social e, conseqüentemente, às instituições e espaços do saber-poder corrobora o capacitismo presente nas instituições e praticado por seus atores. São as formas de ver e perceber o mundo das gentes, mediadas pelas lentes corponormativas do capacitismo, que sustentam a produção e operacionalização de normas, procedimentos e processos que tornam o capacitismo estrutural. O capacitismo, assim como o racismo, o sexismo, o etarismo, o classismo são tecnologias a favor do poder hegemônico e estruturam as opressões de umas gentes sobre outras. Sobre isso, Lanhoso (2020) alerta: “[] fenômenos como preconceito, discriminação e dominação só podem ser compreendidos se eles estiverem em relação e em diálogo com as demais identificações sociais” (s.p.).

Nessa lógica, podemos ler os projetos de universidade brasileira como grandes corposnormativos, que deficientizam as diferenças constitutivas do seu corpo e dos corpos estudantil, docente e técnico. Como corponormativo, as instituições de ensino superior têm sistematicamente evitado a produção da inclusão, como estratégia elitista, racista, lgbtfóbica, capacitista, para a manutenção de privilégios na produção da ciência e da autoria intelectual. Secularmente colocada como espaço de eleitos, joga com a vaidade da pertença ao sacralizado espaço do saber e acirra o desejo de manutenção da pulseira VIP¹³ para os poucos.

A UNEB é expressão do projeto das universidades estaduais que, em âmbito brasileiro, particularmente as multicampi, se tecem nas assimetrias regionais e territoriais, atreladas à missão desenvolvimentista, produzindo uma hibridação em que o pior das duas concepções de universidade se encontram para produzir um corpo frankensteiniano e perpetuar exclusões: não se abre mão das concepções de universidade fundada na hierarquização e colonização dos conhecimentos e saberes, e instrumentalizada numa racionalidade teórico-empírica ocidentalizada; não se reconhece na sua diferença como possibilidade de reinventar outros projetos de universidade, outras UNEB; aceita a precarização como constitutiva da falta de condições de trabalho e deficientiza seus corpos: estudantes, professores e técnico-administrativos,

13 Very Important Person.

vistos como menos – menos estudantes, menos professores, menos técnicos, quando comparados às universidades federais e lotadas nos grandes centros urbanos.

Essa falta, esse menos, que tem sido produzida desde a década de 1990 por discursos neoliberais que culpabilizam os professores pelo percebido fracasso da educação brasileira e, logo, fracasso das instituições de formação de professores, é assumida, de forma hipócrita, no argumento da falta de formação ou formação precária, para assumir as idiosincrasias humanas como fato da vida, encontrando assento no capacitismo nosso de cada dia. O capacitismo estrutural, afinal, não é produto da escola e das instituições de ensino superior, mas parido por projetos de poder e de sociedade que se mantém graças à manutenção das desigualdades, das casas-grandes e senzalas, que precisa ser cindida pelo terceiro excluído, os quilombos, de forma que possamos produzir manhas e sonhos.

Cabe aqui um alerta: quando a argumentação ganha contornos institucionais e se normatiza (e normaliza) por meio de procedimentos e ações didático-administrativos de caráter exclusivista, que tomam assento nas práticas cotidianas desenvolvidas por nós, que somos a materialidade de tais procedimentos, é possível nomear o capacitismo institucional e suas nuances opressivas, do qual fazemos parte, pois, se o filho – capacitismo – não é nosso, também o estamos criando, sofisticando e, por vezes, fortalecendo-o.

Na esteira das contradições, na produção de estratégias de permanência e fuga das mudanças, pode-se entender a construção das noções de educação especial e educação inclusiva nas políticas federais brasileiras, e o seu espelhamento nas instituições por elas normatizadas – todas as instituições públicas do país. Com base em Voltolini (2019), podemos afirmar que existe um modelo conciliatório encontrado pelas políticas públicas brasileiras nas quais a educação especial aparece não apenas como parte integrante da educação inclusiva, mas como sua protagonista.

Tal modelo encobre a tensão existente entre os dois conceitos, uma vez que a noção de especial, presente no modelo da educação especial, remete tanto ao indivíduo para a qual ela se dirige – o indivíduo especial, como para a natureza especial do atendimento a ele dirigido – o atendimento especializado, desobrigando, então, a educação, que entendemos/traduzimos por educação para os comuns, os ordinários, os todos, de assumir esse sujeito como sujeito dessa educação. O termo especial aparece, neste caso, como uma marca que carrega e indica sua exclusão. No modelo da educação in-

clusiva a ideia de especial é combatida justamente pelo reconhecimento do seu caráter excludente e dos direitos dos indivíduos que foram excluídos. “Enquanto na educação especial tratar a diferença significa atender a diferença com recursos diferentes, na educação inclusiva tratar a diferença é buscar não a transformar em desigualdade social” (VOLTOLINI, 2019, p. 9).

Esta contradição, inscrita nas políticas públicas, prepara a armadilha com a qual nos deparamos no cotidiano educacional: o discurso da formação inicial falha, que evoca certo consenso dos profissionais da educação – o de que não estão ou não se sentem preparados para trabalhar com estudantes com deficiência, e ecoa nas seguintes falas – “eu não estou preparado/a para isso” ou “eu não fui formado/a para isso”.

Tal discurso, em princípio, parece revelar o sentimento de desamparo dos profissionais da educação e denunciar a formação dos profissionais da educação, como os únicos não competentes para atuar no combate ao capacitismo; na efetiva produção de aprendizagens na diversidade; na construção de espaços culturalmente acessíveis e inclusivos. O discurso escamoteia uma sociedade capacitista que atribui seus fracassos aos processos de escolarização gestados, geridos e concretizados no seu interior, isto é, uma sociedade que constrói um projeto de escola excludente embasado na precarização para geração do fracasso escolar, atribuído ao professor e sua formação, ao estudante e sua deficiência e/ou condição, à família e sua desestruturação, numa sociedade em que a desintegração do tecido social está no centro de um projeto de poder e domínio que transforma a quase todos em incluídos marginais, quando não excluídos.

A condição do não-saber, que se apresenta na fala dos profissionais da educação, pode ser entendida a partir de estudos e pesquisas sobre a situação dos professores diante do paradigma de educação inclusiva. Os estudos apontam que, em parte, a maneira como a educação especial tem sido tratada, na prática, nas políticas e cursos de formação docente, como um apêndice, ao qual a expressão inclusão é acrescida como adjetivo da educação especial, faz com que tal compreensão, e suas consequentes práticas, não se incorporem efetivamente às instituições educacionais: a acessibilidade e a inclusão permanecem externas ao seu cotidiano, não sendo constitutivas do trabalho docente.

De acordo com Mattos (2014), no âmbito da sua pesquisa doutoral, professores e professoras, ao se autodeclararem não preparados, parecem estar afirmando a sua

não participação no processo de inclusão educacional, colocando-se como muito mais sujeitados às mudanças educacionais do que participantes do processo. Enquanto evidência de uma menoridade profissional, tais declarações acabam por converter sua condição em ideologia na medida em que esta é utilizada para isentar-se da responsabilidade pela inclusão dos seus alunos ao tempo que justifica sua manutenção.

Ao constatarem a falta de preparação dos professores e professoras, desde os primórdios da proposta inclusiva, os estudos e pesquisas acabam por se tornar porta vozes dessa ideologia, imobilizando-os nesta condição, enquanto representantes da educação especial, e fazendo recair sobre eles o peso de uma eterna incompetência, encobrendo a tensão existente na conciliação entre a educação especial e a educação inclusiva, impedindo-os de refletirem sobre sua atuação e favorecendo a emergência, permanência e naturalização de ações preconceituosas e capacitistas (MATTOS, 2014). É preciso operar um deslocamento, problematizando essa tensão, politizando uma questão que teima em permanecer no nível técnico, seja nas políticas, seja nas práticas voltadas para a inclusão.

Sabemos que a UNEB se constituiu como uma universidade com forte vocação para a formação docente, e, nesse sentido, podemos afirmar que ela esteve na base da formação, inicial e continuada, de uma parte significativa dos professores em atuação nos territórios de identidade nos quais os *campi* e departamentos se encontram, mas também nos demais territórios via programas de formação de professores, com apoio municipal, estadual e/ou federal, como o UNEB 2000, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI), além da adesão a programas federais para fortalecimento da formação inicial como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica.

Diante da realidade cotidiana da professora, e de outros profissionais, em todos os níveis de ensino, que ecoam o discurso de “não estou preparada para isso”, “não fui formada para isso”, e diante do papel histórico da UNEB na formação de professores no estado da Bahia, cabe nos perguntarmos como temos produzido, nos territórios, a formação de professores e profissionais da educação? Que políticas institucionais e curriculares, práticas e culturas temos produzido para pautar uma formação para educação inclusiva?

Parte dessa resposta encontramos quando mobilizamos o repertório teórico e documental disponível nos repositórios *on-line*, advindos do trabalho de pesquisa e extensão, de professoras, estudantes e servidoras técnico-administrativas da instituição. Mesmo que de forma não sistematizada e dialogada, as pesquisadoras e grupos de pesquisa têm produzido cartografias iniciais das políticas, práticas e cultura da inclusão e acessibilidade no âmbito da UNEB e da educação básica. Este livro é, também, uma cartografia inicial desse diálogo em rizoma da inclusão na UNEB e suas práticas (im)possíveis.

IN(CON)CLUSÕES E DIFERENÇAS OU SOBRE AS NARRATIVAS BEM-VINDAS APENAS COMO RÉQUIEM

De acordo com o inciso IV do terceiro parágrafo da LBI/2015, considera-se barreira à inclusão e acessibilidade:

[] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

Em um país marcado pelas desigualdades social, educacional, econômica associada à sub-representação política da maioria da população (pobres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, LGBTQIA+, ciganos, pessoas em situação de privação de liberdade, pessoas em situação de rua) no legislativo “entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa” (IBIDEM) pululam.

Colocado dessa forma, a LBI parece fadada a não se concretizar e, como muitos profetizaram, constituir-se em um dispositivo constitucional “letra morta”. Desde o ano de 2015, os legisladores, profissionais de todas as áreas, políticos, gestores, partidos políticos, que consideram a “tal pauta da inclusão” um tema de pouca monta e uma causa perdida, anunciam um réquiem à LBI. O Decreto nº 10.502 de 2020, que propõe a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, o movimento da escola sem partido, são exemplos desse réquiem.

Há uma disposição não confessa de insistir no anúncio da morte de tudo o que corrobora o nascimento de um outro mundo para o qual seja necessário o decesso das subjetividades marcadas por performances opressoras. Voga o desejo de perpetuação das categorizações hierarquizantes desse pacto social utilitarista que coisifica as pessoas em produtos consumíveis ou não. Diante desse posicionamento, precisamos afirmar nossa disposição: não somos classificáveis e passíveis de exposição em prateleiras para consumo/degustação das gentes. Mais uma vez, Arnaldo Antunes nos socorre ao denunciar:

Não tem um, tem dois
Não tem dois, tem três
Não tem lei, tem leis
Não tem vez, tem vezes
Não tem deus, tem deuses
Não tem cor, tem cores
Não há sol a sós
Não há sol a sós
Não há sol a sós
Não há sol a sós
Egipciganos, tupinamboclos (Não há sol a sós)
Yorubárbaros, carataís (Não há sol a sós)
Caribocarijós, orientapuías (Não há sol a sós)
Mamemulatos, tropicaburés (Não há sol a sós)
Chibarrosados, mesticigenados (Não há sol a sós)
Oxigenados, debaixo do sol (Não há sol a sós)
Somos o que somos (Não há sol)
Somos o que somos (A sós)
Inclassificáveis (Não há sol)
Inclassificáveis (A sós) (ANTUNES, 1996).

Se há réquiens, que sejam os que anunciam o inadiável fim das excludentes relações de opressão; o ultimato para a diuturna produção das barreiras, sobretudo as atitudinais; o chamado para a prestação de contas sobre os impedimentos, apagamentos e invisibilizações aos que dissonam dos padrões inventados; a superação das desigualdades construídas para garantir o privilégio de Existir/Pertencer/Ser a poucos.

Urge o anúncio de boas-novas! “Não há sol a sós”.

A educação inclusiva é muito mais do que uma prática pedagógica especial, um conjunto de procedimentos e técnicas diferenciadas e específicas para serem aplicadas. A educação inclusiva é um valor social, uma proposição política e ética que deve perpassar todo e qualquer projeto político que se pretenda inclusivo, e exige uma tomada de posição de todos, desde o funcionário, estudantes, técnicos, docentes, passando por todos(as)(es), incluindo os formuladores das políticas públicas e institucionais, que estão envolvidos na educação, que nada mais é do que uma das portas de acesso mais importantes para o mundo humano, e que deve ser, por direito, de todos(as)(es).

Por isso, numa proposta de assunção de um paradigma inclusivo de universidade, é fundamental que se problematizem as políticas, as culturas e as práticas que já são desenvolvidas na UNEB, que se construam políticas e propostas pedagógicas que não se constituam apenas como um réquiem apaziguador, um local de repouso e descanso, que nos tranquilize quanto ao fato de termos (ou não) uma política de inclusão e acessibilidade instituída ou de cotas, ou de já recebermos estudantes com deficiência, e por isso, sermos uma universidade popular, inclusiva e para todos (somos?). Elas, políticas e práticas, devem ser entendidas como um ponto de partida e de referência, para que possam ser problematizadas, alteradas, porque devem ser tomadas como a materialização de um processo (e como todo processo, dinâmico, transformável e transformador) e não um ponto de chegada, uma camisa de força, cujas finalidades se esgotam nelas mesmas.

São inúmeros os desafios e possibilidades de enfrentamentos que o movimento de inclusão educacional deflagra e que passa necessariamente por mudanças, tanto em nível macro, ao nível das políticas públicas, quanto micro, das cotidianas interações humanas onde as singularidades são forjadas. É fundamental que se formulem perguntas, a partir das experiências e vivências que estão e que são o cotidiano da instituição.

Há que se desejar mais a pergunta que a resposta. Há que se reverenciar o processo de busca pela multiplicidade de respostas. Há que se celebrar as multiplicidades, as idiossincrasias, as ignorâncias, as descobertas, as inovações e as ações. Na ausência das perguntas, como se debruçar sobre a multitude das respostas criadas e recriadas pelas gentes? E mais, como reconstruir-se no rizomático processo de entender-se pergunta-resposta-pergunta nas tomadas de decisões em interações sociais-políticas-pedagógicas-culturais?

Defender a educação inclusiva, não só enquanto possibilidade, mas como demanda do agora, como experiência hodierna que acontece enquanto acontecemos. Não há espaço para conforto e conformações. Acessibilidade e inclusão estão na ordem do incômodo necessário fundante do amanhã-hoje-ontem.

A superação do capacitismo, do racismo, do sexismo, do elitismo são tomadas de decisão, e ação, de caráter coletivo que, quando, iniciadas tomam a forma de um processo ininterrupto cujo desafio principal é o de garantir equidade, pertencimento, participação, representatividade e, sobretudo, a criação de uma outra cultura de interação social. A cultura inclusiva anuncia o fim de seculares relações de opressão, o fim de privilégios baseados em mitos de superioridade.

O que está em jogo, quando se trata de acessibilidade e inclusão, são relações de poder.

O que está em disputa, quando se trata de acessibilidade e inclusão, é a ocupação dos espaços.

O que está em questão, quando se trata de acessibilidade e inclusão, é a (re) construção de singularidades não baseadas na sujeição.

Perguntamos, caro(a)(e) leitor(a)(e), eu, você, tu, nós, eles e elas, entendemos e assumimos a urgência de nos reconstruirmos, cotidianamente, como professoras/es, pesquisadoras/es, extensionistas, servidoras/es públicas/os, estudantes, abrindo mão das falsas crenças de superioridade corponormativa (física e cognitiva)?

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura I**. Tradução Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003 [1954]. p. 15-45.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Bristol: CSIE, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação especial, Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.147**, de 06 de julho de 2015. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 8 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC. SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 176 p.

CULLER, Jonathan. Em defesa da superinterpretação. In: ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 184p. (Tópicos).

DECLARAÇÃO de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: **Conferência Mundial sobre NEE**. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n. 4, abr./jun. 1963.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

INCLASSIFICÁVEIS. Intérpretes: Arnaldo Antunes, Chico Science. Compositor: Arnaldo Antunes. In: **O Silêncio**. Intérprete: Arnaldo Antunes. BMG, 1996. 1 CD, faixa 6.

LANHOSO, Camila Americano. Entendendo o capacitismo. **Sistema Estadual de Redes em Direitos Humanos**, 21 ago. 2020. Disponível em: <https://serdh.mg.gov.br/repositorio-artigos/artigo/entendendo-o-capacitismo>. Acesso em: 09 out. 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo – formação em ato?** Ilhéus: EDITUS, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATTOS, Nicoleta Mendes de. **Inclusão e docência: a percepção dos professores sobre o medo e preconceito no cotidiano escolar**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

MATTOS, Nicoleta Mendes de; COSTA, João Mattos Nunes. Acessibilidade e inclusão numa universidade inclusiva, popular e para todos. In: BENEVIDES, Sílvia Lúcia Lopes; MACEDO, Yuri Miguel (org.). **Educação especial em contextos educacionais inclusivos: políticas, práticas e desafios**. [e-book] Porto Velho: Educação Transversal Edições, 2021 (no prelo).

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Revista Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232016001003265&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2021.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: volume único. Organização Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 345.

MOMENTO IV. Intérprete: Arnaldo Antunes. Compositor: Arnaldo Antunes. In: O Corpo. Intérprete: Arnaldo Antunes. BMG, 2000. 1 CD, faixa 4.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/420-1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC, 2010.

SALVADORI, Juliana C. **Crítica e tradução enquanto poiesis: o projeto literário-pedagógico-antropofágico concretista**. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras Belo Horizonte, 2013.

STAINBACK, Susan. As raízes do movimento de inclusão. **Pátio**, Porto Alegre, a. 5, n. 20, p. 15-17, 2002.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações éticas à educação inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YQTdPn7f66z9vKhnhVkjdvz/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.

SITES:

<https://portal.uneb.br/>

MINICURRÍCULOS

Dina Maria Rosário dos Santos é Doutora em Ciências Sociais. Docente do *Campus XIII*, município de Itaberaba, da Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Maria Carolina de Jesus/UFRB e do Grupo de Pesquisa em Educação, Ciência e Tecnologia/IFBA. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão do DEDC XIII/UNEB, Coordenadora do Grupo de Estudos Rizomar: Diálogos Deleuzo-Guattariano e Eliasenano para pensar a educação. E-mail: dmsantos@uneb.br

Juliana Cristina Salvadori é Doutora na área de Literaturas de Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Minas (Bolsa CNPq). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, DCH IV, Jacobina. Docente na graduação (Curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED. E-mail: jsalvadori@uneb.br

Nicoleta Mendes de Mattos é Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDuC UNEB (Bolsa FAPESB). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. DEDC XV. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Educação Especial e Inclusão – NUPESPI. E-mail: nmattos@uneb.br.

Dois dedos de prosa sobre percurso formativo e práxis docente nos territórios da educação inclusiva: narrativas e entrecruzamentos vivenciais

CARDOSO, Juscely Maria Oliveira de Carvalho
SANTOS, Jean da Silva
SILVA, Márcia Raimunda de Jesus Moreira

RESUMO

Neste texto, tecemos os fios das memórias afetivas, encontrando os elos e entrecruzamentos entre processos formativos e a práxis pedagógica nos territórios da educação inclusiva, revivificando os caminhos e narrativas constituídas pelos pesquisadores, atores e atrizes sociais nos caminhos trilhados na busca pela construção da educação inclusiva. Nossos percursos e caminhadas construídos coletivamente, foram aqui relatados, numa colcha de retalhos costurada pelas emoções onde propusemos aos nossos leitores termos dois dedos de prosa. Assim, nessa conversa, tivemos como objetivos: dialogar interpretativa e compreensivamente sobre os nossos processos formativos, as pesquisas e a construção da docência nos espaços acadêmicos, no sentido da constituição da práxis inclusiva, numa Universidade pública, que desejamos ser caracterizada como inclusiva. Para edificar o texto, dialogamos com autores tais como: Freire (2001), Schön (2002), Pimenta (2002), Cardoso (2017, 2018, 2021), Alarcão

(2011), Silva, Araújo (2005), Cerqueira (2020), Schmitt (2011) dentre outros, tendo a opção pela abordagem qualitativa, inspirando-nos na metodologia das narrativas e autobiografias, para a partir desses trajetos recontar sobre os processos de pesquisas e da docência que ajudamos a construir, desejosamente inclusiva, tendo como moldura o Departamento de Educação *Campus XI*, UNEB.

PALAVRA CHAVE: Educação Inclusiva. Narrativas. Percurso Formativo.

ABSTRACT

In this text, we weave the threads of affective memories, finding the links and intersections between training processes and pedagogical praxis in the territories of inclusive education, reviving the paths and narratives constituted by researchers, actors and social actresses in the paths followed in the search for the construction of education inclusive. Our collectively constructed routes and walks were reported here, in a patchwork stitched by emotions where we proposed to our readers to have two fingers of prose. Thus, in this conversation, we aimed to interpretively and comprehensively dialogue about our training processes, research, and the construction of teaching in academic spaces, in the sense of establishing an inclusive praxis, in a public University, which we wish to be characterized as inclusive. To build the text, we dialogued with authors such as: Freire (2001), Schön (2002), Pimenta (2002), Cardoso (2017, 2018, 2021), Alarcão (2011), Silva, Araújo (2005), Cerqueira (2020), Schmitt (2011) and others, opting for a qualitative approach, inspiring us in the methodology of narratives and autobiographies, to recount the research and teaching processes that we help from these paths to build, desiringly inclusive, within the framework of the Department of Education *Campus XI*, UNEB.

Key words: Inclusive Education. Formative Path. Narratives.

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, aqui no sertão baiano, escutamos expressões típicas como: vamos prosear? Vamos ter dois dedos de prosa? Neste singelo movimento da linguagem dos sertanejos, aceitamos o lindo convite para estampar com as linhas escritas narradas sobre etapas experienciadas por três educadores-pesquisadores, que acreditam na força da educação como propulsora de mudanças nas pessoas e nas sociedades.

O tema central que nos motivou a escrever? A inclusão, palavra trissílaba onde cabem enormes desafios, grandes descobertas, labuta incansável, que melhor tradu-

zindo, significa sentimentos e ações de pensar, agir, acolher e entender que o mundo se move na e pela diversidade.

De tal modo, nossos objetivos foram: dialogar interpretativa e compreensivamente sobre os entrecruzamentos constituídos ao longo dos nossos processos formativos, as pesquisas e a construção da docência nos espaços acadêmicos, no sentido da constituição da práxis inclusiva, numa Universidade pública, que desejamos ser caracterizada como inclusiva, tendo como perspectiva metodológica a abordagem qualitativa.

Essa é uma oportunidade de emendar os fios da história, tecer narrativas, num exercício que nos permitiu algo caro: o ato da reflexividade, necessário ao processo de compreensão da realidade vivida. Neste sentido, Cerqueira (2020) afirma:

A narrativa é uma das abordagens das pesquisas qualitativas. É válido salientar que a referida abordagem não pretende ser fixada somente na categoria de metodologia de trabalho científico, mas também como uma forma de olhar a vida e de descrever experiências e/ou vivências, delineadas nesta pesquisa como vivências-experiências-narrativas (CERQUEIRA, 2020, p. 62).

Sendo assim, fomos buscar argumentos sobre a narrativa como fonte e método de produzir conhecimentos científicos. Para Cardoso:

A construção e a ressignificação da história de um povo perpassam pela capacidade dos próprios sujeitos registrarem os fatos, acontecimentos que constituíram a linha de tempo, além da capacidade de retomar a memória individual e coletiva em face de revivificar a história pessoal de cada um, como única, como também a história coletiva do grupo e comunidades do qual os sujeitos fizeram/fazem parte (CARDOSO, 2017, p. 2).

Nessa perspectiva de fazer pesquisa, importou-nos encontrar os elos existentes entre as memórias individuais e as narrativas do coletivo, nesse exercício fecundo a partir dos itinerários formativos caracterizados por buscas constantes de estudos continuados, com as construções e movimentos edificados no campo das ações de inclusão desenhadas nos cenários da educação pública.

Nessa busca, fomos ancorar nossa inspiração no campo dos estudos em memórias e narrativas, pois se constituem também como método criativo, oportunizador de construções subjetivas mas ao mesmo tempo, impregnadas de imagens, sentidos estampados nas memórias e narrativas dos coletivos sociais:

As narrativas como tipos textuais, vão encontrar matéria prima exatamente nos fatos, nas ocorrências do cotidiano individual e social de cada um, que ao narrar, está focalizando aspectos da memória pessoal e da dimensão coletiva ou social, isto é, a memória objetiva gravada nos monumentos, documentos e relatos da história oral do povo. Há ainda que se considerar os componentes subjetivos da memória: a importância do fato, e da coisa para cada um, inclusive para quem assume o papel do narrador: o significado emocional ou afetivo dos fatos ou a coisa, o modo como os acontecimentos se desenharam. Tudo isso se relaciona a memória construída do indivíduo, mas que se relaciona aos fatos sociais e coletivos (CARDOSO, 2017, p. 3).

Daí, ao fazer uma imersão teórica nos estudos sobre memórias, narrativas e nas narrações autobiográficas encontramos ecos nos escritos de Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), Cerqueira (2020), Cardoso (2017) e outros autores que nos deram suporte metodológico no fazer pesquisa, organizar e sistematizar as ideias que tecidas, deram origem ao texto presente.

COMEÇANDO NOSSA PROSA: CAMINHOS FORMATIVOS E A CRIAÇÃO DO NAI – NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

Na esteira dos estudos sobre as práticas de inclusão desses sujeitos, buscamos efetivar estudos, pesquisas por meio imersão nos processos de Especialização, Mestrado e Doutorado. Tradicionalmente, o *Campus XI* tem se destacado pelo protagonismo em termos da assunção dos ideais de uma educação voltada para o respeito com e para a diversidade e a inclusão social de todos e todas as pessoas. Sendo assim, natural que, dentro das linhas de pesquisa, surgissem grupos de estudos que congre-

gassem esforços no tocante a investigações e ações de inclusão social e escolar, no território do Sisal¹.

De tal modo, esse primeiro desenho do Núcleo de Educação Inclusiva, criado no ano 2000, regulamentado pelo plenário departamental, denominado então NAPEI² (Núcleo de Apoio Pedagógico a Educação inclusiva), onde diversas ações foram desenvolvidas, sobretudo na sensibilização das comunidades e escolas da região atendidas pela UNEB – Serrinha, quanto a necessidade de pensar e criar espaços para sua inclusão escolar e sociais.

A criação do NAPEI, agregou docentes, servidores, analistas e técnicos, a partir da busca de se articular o tripé pesquisa-extensão-ensino referente ao aprofundamento do referencial teórico e prática pedagógica no *Campus*, além de buscar fortalecer a ação docente inclusiva dos professores do ensino fundamental e médio, que atuavam em escolas do Território do Sisal baiano.

A partir do ano de 2000, passamos a agregar esforços na efetivação de grupos de estudos que mais tarde dariam origem aos grupos de pesquisa nas questões da educação especial e inclusiva. Neste mesmo ano tivemos aprovações em Programas de Especialização e Mestrado em Educação Especial ocorrido através de acordo firmado entre a UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana e o CELAEE – Centro Latino-Americano de referência em Educação Especial, com sede em Havana, Cuba, de autores do NAPEI.

Após a criação do núcleo, ações de extensão foram efetivadas como: palestras, oficinas, salas temáticas, ofertas de cursos de braille, soroban, Libras, oficinas de inclusão, orientação e mobilidade em parceria com secretarias municipais diversas e fomentos as práticas inclusivas nas escolas localizadas no Território do Sisal. Os membros do antigo NAPEI se articularam com as Prefeituras localizadas no Território do Sisal e durante as jornadas pedagógicas municipais, passam a difundir, promover debates, oficinas sobre inclusão.

O movimento pela inclusão social e escolar das pessoas, tradicionalmente segregadas ganha força e voz ativa, quando os movimentos

1 Território do Sisal fica localizado no semiárido da Bahia, abrange vinte municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candéal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Retirolândia, São Domingos, Quijingue, Nordestina, Santaluz, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

2 Equipe responsável pela elaboração e institucionalização do NAPEI: Professora Jaciete Barbosa, Professora Jusceli Cardoso, Analista Márcia Raimunda de Jesus M. da Silva.

sociais fazem ressoar suas falas, chamando a atenção para a necessidade de geração de políticas públicas que tivessem em suas essências o compromisso em reparar desigualdades históricas, sobretudo referentes ao preconceito dirigidos a certos grupos de pessoas, ao longo da história margeados que foram, pelas condutas de preconceito, principalmente movidos pela diversidade e desigualdades (SANTOS; CARDOSO *et al.*, 2021, p. 17).

Embora tendo registradas inúmeras ações de extensão, operacionalizadas pelo então NAPEI, até o ano de 2018, o acesso de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas permaneceu eclipsado, ou seja, embora tendo diversas ações de extensão voltadas para práticas de inclusão, os nossos cursos de Graduação, somente receberam estudantes com deficiência no ano de 2018, quando dois estudantes cegos acessam o curso de Pedagogia.

No caminho para a inclusão, o sistema de cotas criados institucionalmente pela UNEB, alarga a abrangência, chegando à oferta de vagas ao público de pessoas na condição de deficiência. Foi exatamente a chegada dos dois estudantes cegos que, literalmente acordou o coletivo do *Campus XI* para a necessidade de construção de práticas de acessibilidade para atender as demandas da deficiência visual dos discentes.

É inegável o pioneirismo da UNEB, em estar à frente, sendo a primeira Universidade pública do Nordeste a promover a política de cotas, e atualmente, avançar neste sentido, ampliando-as a partir de sobre vagas, ou seja, vagas somadas as atuais ofertadas. Ademais, a abertura e ampliação das vagas, para contemplar outros grupos sociais, dentre os quais, as pessoas autistas, pessoas com algum tipo de deficiência, se constituiu como avanço importante, para consolidação de fato, da Universidade como casa que acolhe e que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos cidadãos, que chegam aos cursos Universitários e conseguem avançar, em ações exitosas no ensino, pesquisa e na extensão (SANTOS; CARDOSO *et al.*, 2021, p. 18-19).

Exatamente no ano de 2018, o grupo que se articulava no antigo NAPEI, decidiu retomar e ressignificar os trabalhos, dando origem então ao NAI³, que é o atual Núcleo

3 Nos dias contemporâneos, a equipe do NAI é assim estruturada: Coordenação do NAI: Professora Jusceli Maria Oliveira de C. Cardoso e Marcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva; Coordenação Pedagógica: Nélia de Matos Monteiro, Apoiadores: Mariana L. Queiroz, Lucas de C. Cardoso (contratos pela PRAES); Comunicação e acessibilidade: Juliana Melo.

de Acessibilidade Inclusão do *Campus XI*. A criação e institucionalização do atual NAI, se justificou a partir da busca de articular experiências de ensino, pesquisa e extensão no que tange a edificação da educação plural, visando garantir o direito de aprendizagem a todos os cidadãos.

Buscando oferecer, inicialmente condições de acessibilidade para todos e todas à vida acadêmica, propusemos a resignificação e a implementação do NAI, seguindo as diretrizes oficiais do MEC, Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior no que tange a orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições de Educação Superior, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011.

Nesse sentido vislumbramos total pertinência na reconfiguração do antigo projeto já aprovado no âmbito deste CAMPUS XI, agora voltado para a implementação do Núcleo de Acessibilidade no CAMPUS XI, não apenas com execução de ações esporádicas, mas sim como setor integrado aos demais, especialmente ao NUPE, sendo planejado e estruturado, por meio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade, no âmbito do eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite (SANTOS; CARDOSO, 2021, p. 20).

Ainda tomando de empréstimo as palavras de Cardoso *et al.*:

O Núcleo, assim configurado, poderá atuar com maior abrangência, oferecendo agora, não apenas as ações de apoio e fomento a acessibilidade, mas também congregando pesquisas e extensão, mas como espaço próprio de formação inicial e continuada para professores e atores sociais que desejam atuar no espaço da inclusão, na condição de estágio, trabalho voluntário e monitores de extensão congregando também as ações do Projeto Observatório de práticas inclusivas no Território do Sisal ação essa que pretendemos edificar por meio das ações do NAI e por meio de parcerias institucionais que buscaremos estabelecer. Parcerias são forças pujantes e essenciais para que o

NAI possa lançar seus braços rumo a realidade vivida no Território, ainda demarcada por muitas cenas de exclusão (SANTOS; CARDOSO, 2021, p. 20).

Um das ações implementadas pelo NAI, no ano de 2019, foi o trabalho com os apoiadores, que se tornaram elementos basilares nos processos de acessibilidade e inclusão dos estudantes acompanhados pelo NAI. A figura do apoiador emerge da urgência que tivemos para oferta de suporte tanto para os discentes quanto para os professores no que tange as práticas de acessibilização que se fazem atinentes a busca pela inclusão de todos e todas.

Destacamos para o uso da nomenclatura “apoiador” cunhada pela Pró-Reitoria de assistência estudantil, para designar o profissional que deve atuar junto aos discentes e docentes, articulando uso de tecnologias educacionais e tecnologias assistivas para promover a equidade, permanência e aprendizagem dos discentes acompanhados pelos NAI. Entretanto, optamos pelo uso do termo mediador de aprendizagens, como termo mais adequado as bases teóricas norteadoras do PPP do NAI.

Nos dias contemporâneos, o NAI atende ao conjunto de doze estudantes que, apresentaram NEE e ou deficiências. A maior parte dos doze estudantes, não ingressou pelo sistema de cotas, sendo então autodeclarada a condição de PcD – Pessoa com deficiência, *a posteriori*, ao processo de vestibular e matrícula. Nestes casos, há um procedimento no NAI, sigiloso, em que o estudante nos procura e fazemos a escuta de cada um, encaminhamos os casos para serviços de saúde do município de origem, para que seja documentada e emitido parecer e ou relatório pedagógico por equipe multidisciplinar própria atestando a NEE e ou a deficiência.

Quadro 1 – Linhas de Ações efetivadas pela equipe do NAI

- Dar suporte aos alunos com NEE ou deficiência, para que não só sejam inseridos no ambiente universitário, mas tenham condições básicas para sua permanência e aprendizagem. Também para docentes que estejam encontrando alguma dificuldade no processo de ensino/aprendizagem com os estudantes com NEE;
- Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes;
- Realizar a audiodescrição gravada, ao vivo ou simultânea;

- Produzir recursos e materiais pedagógicos adequados destinados às necessidades das pessoas com deficiência ou outras deficiências sensoriais;
- Participar da formação de professores quando se tratar de normas de aplicação da Audiodescrição; legendamento, produção de recursos e tecnologia assistiva e tecnologias educacionais;
- Esclarecer dúvidas de audiodescrição com professores na área da deficiência visual;
- Descrever materiais digitalizados e torná-lo acessível em outro formato áudio, impressão Braille, fonte ampliada, em LIBRAS, em comunicação aumentativa e alternativa;
- Orientar acesso a salas de aulas virtuais e plataformas de ensino, como AVA e o Teams;
- Produzir materiais específicos para cada estudante acompanhado pelo NAI, fazer interlocução com os docentes, buscando alternativas metodológicas inclusivas.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Quanto as definições em relação as ações efetivadas pelo NAI podemos pontuar que se concretizam em dupla articulação ou seja, que se entrelaçam em dois campos: “Ações preventivas e ações interventivas. Ou seja, no escopo preventivo, são realizadas oficinas de inclusão, acessibilidade envolvendo todos os servidores do *Campus XI*, discentes, docentes, funcionários”, equipe de gestão no que tange a edificação de posturas, práticas de acolhimento e inclusão (SANTOS; CARDOSO *et al.*, 2021). Na dimensão interventiva:

[] são efetivadas algumas estratégias tais como: Escuta sensível aos discentes, triagem, registros, intermediação junto ao EMAE/PRAES⁴ e Secretaria de Saúde do Município, em busca de ajuda profissional com encaminhamentos de discentes e funcionários em processos de adoecimento psicossocial para atendimento especializado, atividades de apoio as estudantes com deficiência, através do AEE feito pelos apoiadores estagiários (SANTOS; CARDOSO *et al.*, 2021, p.77).

Desta forma, o Núcleo atua com maior abrangência, também congregando pesquisas e extensão, como espaço próprio de formação inicial e continuada para profes-

4 Equipe Multidisciplinar de Atenção ao Estudante.

sores e atores sociais que desejam atuar no espaço na condição de estágio, trabalho voluntário, monitores de extensão de Iniciação científica e outros arranjos e parcerias a serem estabelecidas.

As ações do NAI também se voltam a atuar junto ao coletivo de sujeitos para prevenir distúrbios de aprendizagem, valendo ressaltar o processo de acolhida, escuta sensível dos estudantes e encaminhamentos, por exemplo, para atendimentos com Psicólogos, como corre, com o apoio da EMAE – Equipe Multidisciplinar de Atenção ao Estudante, PRAES.

Também sobre a atuação das ações do NAI, se apresentam interventiva, ou seja, aquelas que são emergenciais, exigindo ação e colaboratividade de todos da equipe: reuniões de Planejamento Formação continuada da equipe do NAI, reunião com professores dos estudantes atendidos para orientações pedagógicas quanto aos processos de acessibilidade dos estudantes cegos, baixa visão, deficiência auditiva e na linguagem, paralisia cerebral e outras necessidades específicas.

CONTINUANDO NOSSA PROSA: A DOCÊNCIA NA SEARA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O exercício da docência e pesquisa no cenário inclusivo exige desprendimento, paciência, persistência, idas e vindas, rupturas, confrontos, sustos e a construção de uma pauta densa, embora flexível de incursões empíricas que se materializam através do uso de várias técnicas e instrumentos de coleta de informações, que se consolidam mediante trabalhos de escuta e compreensão do outro.

Neste sentido, construir uma prática enquanto também formação demanda do pesquisador um exercício reflexivo e a assunção da práxis com um contínuo que agrega ensino-pesquisa indissociavelmente.

Ao fundamentar a práxis em um processo reflexivo, o professor se apropria de uma condição, que não é apenas importante e necessária para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do estudante, como também para sua condição enquanto ser humano em sua integralidade. Diante dessas constatações, ressalta-se a necessidade e a importância da reflexão sobre a prática, como exercício

permanente para a melhora na qualidade das atividades desenvolvidas durante a ação pedagógica (SCHMITT, 2011, p. 6).

Na perspectiva da prática pedagógica alicerçada pela abordagem reflexiva, encontramos aproximações e subsídios para orientação da prática da construção do educador-pesquisador nos trabalhos de Freire (2002), Schön (2002), Pimenta (2002), Imbernón (2001), Alarcão (2011) no que tange a consolidação da práxis docente fundamentada no postulado da reflexão e da pesquisa como elementos basilares da prática do Educador. Sobre a perspectiva reflexiva, como possibilidade orientadora dos processos formativos dos educadores, Imbernón assevera:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49).

De acordo com os trabalhos de Schön (2002) pensamos ser essencial a ponderação e a compreensão de que a prática reflexiva deve ser consolidada e sistematizada através das chamadas operações que integram “o modelo reflexivo”. De acordo com Silva e Araújo (2005) “[] a partir de quatro movimentos básicos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 5).

Ao nosso olhar, a prática junto a estudantes com deficiências e ou NEE, exige de cada educador, a capacidade de criar, inventar meios, caminhos e recursos especificamente elaborados para cada ser, cada estudante. Nisto reside o desafio de ser docente nos cenários da inclusão: há que pensar em cada estudante, em suas peculiaridades, em cada especificidade, numa incessante busca pela compreensão do ser e na elaboração de rotas e caminhos possíveis para favorecer o aprendizado.

No que concerne à prática docente inclusiva no ambiente acadêmico, há que se considerar além da pesquisa, a capacidade de empatia e diálogo com o coletivo, haja vista que, o processo de inclusão não diz respeito unicamente ao educador, mas ao

coletivo institucional, demandando do professor a capacidade de tecer os fios do coletivo, evidenciando que num contexto inclusivo todos aprendem e todos têm possibilidades de avançar com as partilhas e construções colaborativas.

Os desafios de construir a docência no contexto pressupõem a crença no humano e nos valores de uma ecologia do conhecimento pautada pela ótica da diversidade, do respeito ao diferente, ao diverso, num movimento dialogal em que todos e todas ganham com as interações. Nesse sentido, não há como conceber a docência inclusiva, sem compreender a ideia da pedagogia das potencialidades, descrita e anunciada por Vygotsky, consoante enfatiza Cardoso:

Entendemos a chamada Pedagogia das potencialidades como sendo uma Pedagogia especial, construída e embasada pela Defectologia e pelo Sócio interacionismo de Vygotsky, alicerçando-se as ideias da mediação pedagógica como força motriz, desencadeadora das habilidades dos sujeitos, desenvolvendo-se a chamada zona de desenvolvimento potencial (ou seja, todas as capacidades que o sujeito tem de reservas, adormecidas, e precisam ser potencializadas, desenvolvidas) através das experiências e das interações humanas, sociais e culturais. Neste aspecto, Vygotsky pontuava que, não importava o “defeito” que a pessoa possuía. Mas sim as enormes potencialidades que lhe caracterizavam para superar as dificuldades orgânicas/biológicas, sociais e afetivas, impostas pela deficiência. Tendo para isso, a Pedagogia um papel essencial, como um coletivo de ajudas mediativas, sistematizadas e capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do ser (CARDOSO, 2021, p. 44).

Com tal norte, o educador que deseja atuar na dimensão da educação inclusiva, necessita compreender as ideias defendidas pelo renomado teórico russo, na dimensão da força que a mediação pode gerar, como princípio e como norte condutor da prática pedagógica. Na perspectiva da docência inclusiva, torna-se inevitável a prática da escuta sensível, do respeito ao que o outro diz, a capacidade de ouvir e enxergar o outro em suas limitações, dificuldades e em suas potencialidades e avanços. É então essencial compreender que a docência nos cenários da inclusão perpassa pela necessidade do diálogo, a empatia e a crença no ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PAUSA NA PROSA – (IN) CONCLUSÃO

Dando uma pausa breve no diálogo, a partir do qual iríamos prosear, ou, ao menos, ter “uns dois dedos de prosa”, ponderamos (in)concluir nossas escritas com reflexões acerca deste processo deixando aberta a construção de novos caminhos que tornem possível e, talvez, mais fácil a construção de uma universidade inclusiva e o fortalecimento de práticas pedagógicas tendo como pauta o estudante com NEE ou deficiência.

Claro, que este texto teve a pretensão de trazer à evidência os fios de uma larga experiência teórica, atualmente prática, desenvolvida por um percurso nem sempre compreendido por pessoas externas ao NAI, que mantinham-se à parte da conjuntura das políticas da educação inclusiva, e hoje podemos praticar o que foi pesquisado, selecionado, construído carinhosamente e pensado para este público que não tinha marcado presença neste Departamento, a não ser a partir do ano de 2018.

Aqui estão estampados nossos diálogos, angústias, errâncias, rasuras, ranhuras e aprendizados pelos caminhos da inclusão.

As pesquisas realizadas, ao longo desta jornada, não esgotam o tema, principalmente porque passam a jogar luz sobre as práticas construídas e as que vão ainda ser desenhadas pela força do ofício da docência e da fé em que todos e todas aprendem sempre.

Ensejamos que este texto se torne mais um incentivo para motivar a novas buscas, novas itinerâncias e assim, continuar na procura processual por uma prática “verdadeiramente” inclusiva e condizente com a dignidade de todos e todas as/os estudantes que precisam de um NAI: devem ser acolhidos, sobretudo, que seus diálogos sejam ouvidos e que reverberem em políticas públicas não apenas na ambiência acadêmica, mas também nas escolas públicas, em qualquer lugar onde houver pessoas, seres desajustados de aprendizagens e de vida.

Afinal, de retalho em retalho, construímos uma colcha e afirmamos as políticas de educação inclusiva como um direito e não uma exceção. Um direito que deve ser cada vez mais presente na vida de quem precisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 8)

CARDOSO, Jusceli Maria Oliveira de Carvalho. Memórias, histórias de vida e sala de aula: possibilidades para a presentificação do passado mediante narrativas orais e escritas. **Portal Educação**, 2017. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/memorias-historias-de-vida-e-sala-de-aula-narrativas-orais-e-escritas/30237>. Acesso em: Acesso em: 20/01/2022, às 13:49 h.

CERQUEIRA, Larissa Mota de. **“Eu já escuto os teus sinais”**: narrando experiências de escolarização de/com surdos na rede estadual de Conceição do Coité. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB, *Campus XIV*, Conceição do Coité, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 33, p. 111-125, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Jean *et al.* desafios dos apoiadores nos processos educativos junto a estudantes universitários com deficiência: experiências constituídas nos cenários da pandemia. **Revista Olhares Docentes**, Faculdade Euclides da Cunha, Curso de Pedagogia, v. 5, n. 9, jan./jun. 2021.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 19 a 22 setembro 2005. Disponível em: http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf. Acesso em: Acesso em: 20/01/2022 às 14:33 h.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 33, p. 111-125, 2016.

SCHMITT, Miguel Ângelo. A prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo: reflexões preliminares. In: **X EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividades e Educação** – SIRSSE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6071_3239.pdf. Acesso em: 22/01/2022 às 13:55 h.

MINICURRÍCULOS

Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso, Doutora em Ciências da Educação – UNINTER PY, Mestre em Educação Especial – CELAEE/Cuba, Especialista em Letras – Libras, professora assistente, pesquisadora atuando na Universidade do Estado da Bahia, UNEB, *Campus XI*, e na educação básica. Tem estudos, trabalhos e publicações na área da Educação Inclusiva e Linguagens. Coordena o NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Departamento de Educação, *Campus XI*. Membro, pesquisadora do GETEL – Grupo de Estudos em Tecnologias, Educação e Libras, Editora chefe da *Revista Elite* – UNEB. E-mail: jcardoso@uneb.br

Jean da Silva Santos, Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – *Campus XI*, Serrinha), Diretor do Departamento de Educação da UNEB, *Campus XI*, 2016-2018 e 2018 aos dias atuais. Ex-coordenador local do curso de Licenciatura em Geografia PARFOR/ UNEB, *Campus XI* e professor de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana, coordenador de Geografia na elaboração da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de Feira de Santana (BA). É licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (2005). Especialista em Educação Ambiental (UEFS, 2008), é Especialista em Educação à Distância (UNEB, 2010), e Especialista em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo (UFBA, 2016). Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2009). Doutorando em Geografia (UFS, 2021). E-mail: jesantos@uneb.br

Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva, Pedagoga (UNEB); Especialista em Educação Especial (UEFS); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UNESP). Analista Universitária/UNEB, *Campus XI*; Professora do Atendimento Educacional Especializado/ SEMED, na área da Deficiência Visual. Coordenação Local Polo UAB. Membro do NAI, na vice-coordenação. Atua na Brinquedoteca Criação. Possui experiência em Orientação e Mobilidade; Braille; Soroban e temas em Educação Especial. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na referida área.

Desafios da acessibilidade no ensino superior: a experiência NEDE na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

FARIAS, Sandra Regina Rosa

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência a partir das vivências possíveis realizadas junto ao Núcleo de Educação Especial – NEDE, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Busca narrar com cuidado elementos contextuais referentes ao lugar da acessibilidade, como fomento aos direitos das pessoas com deficiência à Educação Superior no Brasil, com base na legitimação de sua importância em todas as instâncias de uma Universidade, quer seja, a educacional, do ingresso à conclusão com diplomação, através do tripé fundamental – ensino, pesquisa e extensão –, bem como enquanto profissional dentro desta instituição, seja como professor, técnico e/ou gestor. Este olhar cuidadoso para a experiência permitiu verificar que os maiores desafios estão relacionados com a acessibilidade atitudinal e comunicacional, estas enraizadas na discriminação histórica ainda grandemente presente no país e no mundo. Estas barreiras reverberam na promoção da inclusão, pautada na compreensão da diferença e diversidade humana em todas as suas possibilidades, mas aqui em específico, nas pessoas abarcadas pela Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Acessibilidade. Ensino Superior. Núcleo de Educação Especial – NEDE.

ABSTRACT

This article presents an experience report based on the possible experiences carried out at the Special Education Nucleus – NEDE, at the University of the State of Bahia–UNEB. It seeks to carefully narrate contextual elements referring to the place of accessibility, as a promotion of the rights of people with disabilities to Higher Education in Brazil, based on the legitimization of its importance in all instances of a University, that is, educational, from admission to completion with diploma, through the fundamental tripod – teaching, research and extension –, as well as, while being a professional within this institution, whether as a teacher, technician and/or manager. This careful look at the experience allowed us to verify that the greatest challenges are related to attitudinal and communicational accessibility, which are rooted in historical discrimination that is still largely present in the country and in the world. These barriers reverberate in the promotion of inclusion, based on the understanding of human difference and diversity in all its possibilities, but here specifically, in people covered by the Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education.

Keywords: Accessibility. Higher Education. Special Education Nucleus – NEDE.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca narrar com cuidado elementos contextuais referentes ao lugar da acessibilidade, como fomento aos direitos das pessoas com deficiência, trans-torno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação¹ à Educação Superior (ES) no Brasil, a partir da legitimação de sua importância em todas as instâncias de uma Universidade, quer seja a educacional, do ingresso à conclusão com diplomação, através do tripé fundamental – ensino, pesquisa e extensão –, bem como enquanto profissional dentro desta instituição, seja como professor, técnico e/ou dirigente, tomando como experiência o Núcleo de Educação Especial – NEDE, *Campus 1*, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Nas últimas décadas, no Brasil, notadamente a partir de 2000, a acessibilidade passou a ser uma preocupação recorrente no nível superior de ensino, por meio dos programas de ações afirmativas, cujo público inicial eram afrodescendentes, indígenas, jovens de baixa renda e depois abarcou também as pessoas com deficiência.

1 Neste artigo será nomeado o termo pessoas com deficiência para tratar da necessidade de acessibilidade para todos os abarcados pela LBI, reconhecendo a diferença de cada grupo, bem como inclusive os que não são nomeados aqui, nem são considerados pela LBI, mas que incluímos na Política de Acessibilidade e Inclusão proposta para a UNEB (transtorno global do desenvolvimento, dislêxicos e mais).

Inicialmente em questões estruturais, arquitetônicas e mais recentemente, ao que se refere as questões comunicacionais, metodológicas, instrumentais, bem como, tecnológicas digitais. E isto, em decorrência das políticas públicas que passaram a focar o ingresso, a permanência e o sucesso acadêmico deste seguimento da população (CABRAL, 2018).

De acordo com a LBI, Lei nº 13.146/2015, acessibilidade é a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias”. Além destas vertentes físicas, é fundamental para a vivência das pessoas com deficiência (e de todas as pessoas), primar pelos aspectos emocionais, afetivos e intelectuais, para em mesmo equilíbrio com o direito de ir e vir, ser acolhido, permanecer, se envolver, produzir e querer voltar, tendo garantido o máximo de autonomia. E o que impede a vida destas pessoas são as barreiras, que na LBI é qualquer entrave, obstáculo ou comportamento que limite ou impeça a participação da pessoa ao exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

A concretização dos direitos das pessoas que a LBI legitima, particularmente, nas esferas educacionais superiores (não se pode perder de vista que, no ensino fundamental e médio a luta continua e à qual, em muitas instâncias servem de base para as reflexões da educação superior) ainda enfrentam resistências e barreiras que precisam ser superadas (TARTUCI, 2014). Projetos, programas e políticas em torno desta área precisam ser implementados para atuar frente a eliminação das barreiras que impedem a efetiva participação das pessoas com deficiência na ES. Implementar as acessibilidades em todas as instâncias das instituições é, mais que garantir um direito, assegurar as condições de equidade das liberdades fundamentais para o exercício da cidadania, autonomia e independência, na interação com o/este meio.

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 80% das pessoas com deficiência vivem nos países em desenvolvimento. No que se refere a educação, 90% destas crianças não frequentam a escola e aproximadamente 80% delas estão em idade para trabalhar (UNRIC, 2013). Estes dados indicam a necessidade, destes países assumirem suas políticas públicas para dirimir o impacto que incorre sobre a vida destas pessoas, da população, da educação e do desenvolvimento do próprio país. Segundo o PNUD, o número de pessoas com deficiência que progridem nos estu-

dos até o nível superior ainda é muito baixo, principalmente nestes países. Por outro lado, com as políticas de inclusão e acessibilidade que estão sendo implantadas, esse número vem aumentando nos últimos anos (UNESCO, 2013).

Em nosso país, desde a Constituição Federal (1988), a normatização do ingresso das pessoas com deficiência nas Instituições de Educação Superior (IES) vem sendo corroborada por regulamentações, que mais recentemente, também as enquadraram nas políticas de ações afirmativas, que segundo Cabral (2018, p. 24):

[...] apresentam-se como instrumentos alternativos de caráter temporário ou indeterminado os quais, sob perspectivas e interesses sociais, políticos, econômicos e culturais, são destinados ao reconhecimento das diferenças historicamente marginalizadas por critérios econômicos, biopsicossociais, étnicos, raciais, religiosos, de deficiência, de diversidade sexual e de gênero, e tem como escopo atenuar as desvantagens no acesso, na permanência, na plena participação e na formação acadêmica dessas populações, fomentando ainda a pluralidade das identidades nos contextos universitários, a igualdade formal e substancial de oportunidades e a equidade de direitos.

Diante deste enquadramento, o objetivo deste relato é refletir sobre o que tem sido feito na UNEB, a partir do Núcleo de Educação Especial – NEDE, *Campus 1*, para que as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação vivenciem as possibilidades de atuação, educacionais e profissionais.

O relato de experiência (RE) aqui apresentado, não é um relato de pesquisa acadêmica, mas o registro de experiências vivenciadas (LUDKE; CRUZ, 2010) ao longo de nove anos no Núcleo de Educação Especial – NEDE/UNEB. Com a narrativa destas vivências espera-se contribuir para reflexões críticas das potencialidades de um espaço como este, no ensino superior, particularmente na Universidade do Estado da Bahia, na perspectiva de percebê-lo como um dos elos de fomento aos direitos das pessoas com deficiência. Conforme Benjamin (2013, p. 157-158),

a arte de narrar, que prospera por muito tempo no âmbito do trabalho das mãos – nos campos, nos mares e depois nas cidades –, é ela mesma uma espécie de forma artesanal da comunicação. O importante para ela não é transmitir o puro “em si” da matéria, como se se tratasse

de uma informação ou de um relatório. Faz descer à matéria a vida de quem conta, para a fazer emergir de novo a partir dele [].

Neste sentido, o distintivo deste trabalho, é a narração do que foi feito, as intervenções, pautadas em reflexão crítica e/com embasamento científico, na perspectiva de contribuir na formação de sujeitos, bem como, sua propagação, está relacionada a uma intenção de transformação social.

A EXPERIÊNCIA A PARTIR DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – NEDE

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. [] Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013, s.p.).

Desde a sua criação, a UNEB foi idealizada segundo um sistema multicampi, a qual mantém, no município de Salvador, um *campus* central e 29 Departamentos distribuídos em 24 municípios da Bahia, em áreas geoeconômicas de influência, no intuito de contemplar a diversidade das carências, peculiaridades e potencialidades dessas regiões, que refletem as suas diferentes realidades históricas, geográficas, culturais e econômicas. Apesar deste lugar e das políticas afirmativas serem uma prioridade na UNEB, sendo ela uma das pioneiras a propor cotas para pessoas negras e hoje abarcar vagas para todas as minorias, em seus processos seletivos da graduação e pós-graduação, as questões referentes às pessoas com deficiência ainda não são um marco no âmbito da instituição.

Segundo Manzini (2005, p. 32), “as condições de acessibilidade presentes nas estruturas físicas das [] universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão”. Porém, de acordo com o autor, “a cultura de incorporar o outro, o diferen-

te, ainda está sendo formada”. De acordo com Mantoan (2003, p. 32) “o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais”, neste sentido, sendo a universidade considerada um espaço de educação democrática, plural, transgressora, deveria desde o início estar aberta a toda diversidade e diferenças.

De outro lado, a UNEB desde 2000 tem o Núcleo de Educação Especial – NEDE, que iniciou ações de atendimento a pessoas com deficiência, a partir da entrada de duas discentes com deficiência visual, no curso de Pedagogia, do *Campus 1*. Com a ação de uma técnica, delegada pelo Pró-reitor de Extensão e de, inicialmente, duas professoras pesquisadoras da área, buscaram até hoje fazer com que a instituição saia de uma visão assistencialista para ações emancipatórias.

O NEDE teve seu reconhecimento institucional em 2003 e, desde este início, estabeleceu como missão precípua a proposição de diretrizes, programas e ações que assegurem às pessoas com deficiência o acesso, a permanência e o término com sucesso nos cursos e programas oferecidos pela UNEB, bem como no âmbito profissional para professores e técnicos, em equidade nas ações e tratamentos, incidindo, inicialmente, na esfera da Universidade. De 2003 a 2015, esteve alocado na Pró-Reitoria de Extensão – PROEX. E, em 2015, por uma reivindicação do grupo para que o NEDE fosse ligado diretamente à Reitoria, por entender a transversalidade que envolve o engendrar a acessibilidade, o mesmo foi transferido para a Pró Reitoria de Ações Afirmativas – PROAF.

Embora o NEDE já exista há mais de 10 anos, vemos uma impossibilidade de traçar uma análise relacionada a acessibilidade na UNEB, em função das distâncias físicas da multicampia, mas principalmente pela falta de uma ação política da instituição. Neste sentido, o relato-narração-reflexão se organiza em torno das ações, que efetivamente aconteceram desde 2013, ano em que assumi a coordenação do NEDE. Buscando uma organização, o recorte foi assim orientado: a) Infraestrutura; b) Atendimento a discentes c) Formação continuada; d) Política de Acessibilidade e Inclusão para a UNEB; e) outras ações.

a) Infraestrutura

Para o cumprimento de sua missão, o NEDE, no local ocupado para ser sua sede até o momento, tem os espaços divididos em intenções de funcionar desta forma:

- i. a sala administrativa, de coordenação – pensada para gerir as ações do Núcleo;

- ii. o Laboratório Multimídia e Robótica – espaço de ensino, pesquisa e extensão para atendimento dos acadêmicos com deficiência, bem como para professores, funcionários, estagiários e comunidade que atuam nesta área. Este espaço já teve 10 computadores, com teclados diferenciados (regulares, com letras pretas e fundo branco, o inverso e ampliado) e leitores de tela instalados em todos, uma lousa eletrônica e um projetor com telão de exibição;
- iii. o Laboratório de Produção de Materiais Acessíveis – sala de produção de materiais, tais como impressão braile, audiodescrição, legenda fechada para surdos e ensurdecidos, táteis, em 3D, entre outros;
- iv. a Sala de Atendimento Individualizado – para atendimento aos acadêmicos que têm necessidades específicas de orientação/abordagem.

Em termos de equipamentos, hoje o NEDE conta com uma impressora braile, um Estojo Carregador EC55, com 20 rádio receptores portáteis RL3A, uma lupa individual eletrônica, um tablet, um *scanner* de alta resolução, três computadores administrativos e três no Laboratório Multimídia e uma impressora a tinta. Além de mesas, cadeiras e armários. Os equipamentos estão superados, por falta de manutenção e renovação. Bem como não são em número suficiente.

Por ser um setor sem verba e que não é incluso no PDI da instituição, depende de projetos que foram feitos para e pelos setores e grupos (PRAES, PROAF, GA&A, Inclusão e Sociedade), mas que, nem sempre foram aprovados em editais. Também, por ainda ser uma prática de solicitação de listas de equipamentos pedidas de um dia para o outro e por vezes, sem um levantamento das necessidades e especificidades dos usuários.

Em termos de recursos humanos, o Núcleo hoje, oficialmente, tem uma coordenadora e três técnicos administrativos. Estes chegaram em 2019/2020 (o NEDE teve outros dois técnicos que se “formaram” no núcleo, mas que faleceram) e não são especialistas na área. Estavam começando a ser formados em cursos que são oferecidos pelo/no núcleo, então veio a pandemia. Em alguns períodos tem estagiários e monitores. Todas/os, desde as professoras aos monitores, em função da necessidade de cada época, atuam como ledores, transcritores, orientam o uso dos poucos equipamentos disponíveis, preparam materiais em braile e digitalizados, conduzem as pessoas para aulas e espaços para atividades, orientam as/os usuárias/os na preparação de alguma atividade pedagógica. Tanto as/os técnicas/os, quanto as/os estagiárias/os e monito-

ras/es são orientadas/os pela coordenação e por professoras da área, que dialogam com o núcleo, por serem pesquisadoras da área e ministrarem componentes relacionados a mesma.

De acordo com Anache e Cavalcante (2018, p. 116) uma das condições de permanência de estudantes, professores e técnicos com deficiência nas instituições de educação superior, são:

a adequação arquitetônica, a aquisição de recursos de tecnologia assistiva, mobiliários, material pedagógico acessível, fomentando, dessa forma, a implantação dos núcleos de acessibilidade ou órgãos similares para assumirem, juntamente com os outros setores das instituições, ações que visem ao sucesso acadêmico desses indivíduos.

b) Atendimento a discentes

Segundo Cury (2005, p. 22) “[] os atores sociais sabem da importância que o saber tem na sociedade em que vivem, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como arma não-violenta de reivindicação e de participação política”. Com esta clareza, também o movimento de lutas das pessoas com deficiência, seus familiares e os profissionais que atuam com elas, lutaram pela garantia do direito, entre outros, à educação, de forma equitativa e qualitativa.

Ou seja, em se tratando da Universidade, ter as suas necessidades atendidas, com profissionais, equipamentos e metodologias direcionadas às suas especificidades. Na UNEB, no ato da matrícula os ingressantes têm a possibilidade de fazer uma auto-declaração, sinalizando tanto a sua especificidade, quanto suas necessidades de apoio pedagógico e/ou cuidados. Com isso, hoje temos identificados (de acordo com a tabela recebida da PROAF, já que esta não é uma informação que o Núcleo consegue diretamente), com matrícula ativa em 2021.1, 126 estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

No *Campus 1*, eles são vinte e oito estudantes (28), da graduação e estão divididos em quatro departamentos: Educação (DEDC), Ciências Humanas (DCH), Ciências Exatas e da Terra (DCET) e Ciências da Vida (DCV). Sendo os cursos: no DEDC – Pedagogia (5), Psicologia (6), Ciências Sociais (2) e Filosofia (1); no DCH – Administração (1), História (1), Direito (1), Ciências Contábeis (1); no DCET – Superior de Tecnologia em Jogos Digitais (1), Engenharia de Produção Civil (2) e no DCV – Enfermagem (2),

Medicina (2), Fisioterapia (1), Fonoaudiologia (1), Farmácia (1). No que se refere a professores e técnicos, não há forma de registro por enquanto.

No NEDE, apesar da boa vontade e disponibilidade, este atendimento ainda é prejudicado, já que o mesmo, nestes anos nunca possuiu nenhum profissional especializado e tem poucos e precários equipamentos. Mesmo assim, atendeu nestes anos, principalmente estudantes cegos e baixa visão. Produzindo textos ampliados, digitalizados para serem lidos pelos leitores de tela, orientou pedagogicamente, produzimos materiais em alto-relevo, descreveu diversas imagens, realizou exposições com Audiodescrição, os funcionários foram leitores e contribuíram na alternância de acesso aos materiais produzidos para estes discentes.

Atendeu também discentes com deficiência física, principalmente em deslocamentos, mas também em orientação de reivindicações que os mesmos tinham direito. Mediou ações de estudantes da graduação e pós-graduação com deficiência auditiva, deficiência respiratória crônica e atrofia dos membros superiores.

Orientou também professores, diretores e coordenadores de colegiados de outros *campi*, de como proceder para atenderem discentes com deficiência visual, auditiva, surdos, com TEA, com paralisia cerebral e surdocegueira.

Atendeu muitos discentes e às vezes alguns docentes com deficiência, mesmo sem as condições, com muita dedicação e profissionalismo. Contudo, o número de discentes que viu desistir dos cursos de graduação e pós-graduação, em diversos *campi*, é incontável (também porque não temos este levantamento), pela falta de apoio. Estas duas realidades podem ser percebidas nos depoimentos de duas acadêmicas, que frequentaram a UNEB, em momentos diferentes, mas seguem em contato com o grupo de professores. O primeiro depoimento é de uma acadêmica que desistiu de concluir o curso na UNEB.

Eu sempre fui uma excelente aluna e digo isso com certeza. [] E na UNEB, eu até gravei um vídeo no Instagram falando sobre isso. Eu não terminei o curso de Pedagogia na UNEB porque naquele momento eu estava me sentindo muito sufocada. Eu já tinha sofrido muito nos anos anteriores né, nas escolas porque eu não podia alcançar os espaços e ir ao banheiro. E eu enfrentei aquilo sabe, mas chegou um momento na minha vida, na UNEB, que eu disse: não, já chega, eu tô cansada de ter que enfrentar esses problemas, de ter que brigar

para ter meu direito de ir e vir assegurado. Eu quero algo que possa proporcionar um estudo tranquilo sem sofrimento, porque o meu objetivo era justamente estudar e me tornar uma boa profissional [] Então assim né, são caminhos que muitas vezes a gente tem que mudar, pra conseguir fazer as coisas com mais tranquilidade e todos nós temos o direito de escolher caminhos que são mais fáceis para a gente né. Ninguém é obrigado a viver enfrentando dificuldades e sofrendo e lutando e tentando quebrar as barreiras e eu sinto que a maioria das pessoas esperavam isso de mim, né!? Que eu continuasse lutando sempre, mas naquele momento eu senti que não podia mais lutar, que eu não queria mais voltar e foi o que aconteceu, né! Eu desisti, mas concluí o curso de Pedagogia em outra instituição. Trabalho na área, dou aula particular. Estou fazendo Letras agora, fiz pós em Educação Inclusiva []. (LIA, nome fictício, estudou na UNEB em 2010).

Este próximo depoimento é de uma acadêmica que concluiu o mestrado, em 2019, com o apoio do NEDE.

A minha experiência no NEDE durante o meu mestrado foi maravilhosa. Foi a primeira vez que eu recebi um atendimento assim. Enquanto estudante na minha vida não recebi, nem na educação básica, nem superior até porque só soube que eu era baixa visão no final da minha graduação. Inicialmente fui muito acolhida pela coordenadora do NEDE, a professora Sandra, o que me deu bastante segurança e motivação para estar dentro do espaço. Aos poucos fui adquirindo os recursos e me conhecendo enquanto estudante e vendo as condições de acessibilidade que eu precisava durante o mestrado. Lá eu recebia o serviço de ampliação dos meus textos, digitalização dos livros, que é muitas vezes eu tirava da biblioteca para ser escaneado o capítulo que eu queria ler, o livro que eu queria ler. Ou, às vezes um livro que eu tinha comprado, mas não recebia ele digitalmente, então tinha que escanear, transformar em Word para ampliar e colocar na fonte que eu me identifico que é fonte arial 16. Isso as vezes demandava tempo e no NEDE tinha pouco funcionário, tinha que correr bastante para dar conta do material antes que vencesse o prazo da minha atividade lá no mestrado. Eu lembro que eu ia também com a

ledora [Q] e usava o espaço para ela ler algum material que não dava tempo de ser digitalizado. Ou às vezes ela me ajudava no computador do NEDE, com power point. A estagiária [L] e outros estagiários que tinham no NEDE, eram quem fazia esses serviços durante esses dois anos passados por mim. Eram por volta de umas quatro pessoas do NEDE. Cada vez que mudava, embora fossem bastante atenciosas, tinham que aprender o processo. Cada vez me conhecer, demandava tempo isso, às vezes atrapalhava até o funcionário o estagiário pegar o ritmo era ruim. Lembro de uma vez em que eu fiquei muito feliz, quando eu voltei de um Congresso de auto biografia, de São Paulo, com vários livros e marquei dentro deles os capítulos que eu queria ler. Ela [L] juntamente com os outros estagiários scanearam, já estava no fim do meu mestrado e fazia parte da minha metodologia e [L] e as meninas digitalizaram e mandaram pra mim o arquivo todo de uma vez só, foi simplesmente maravilhoso esse dia pra mim. Foi um dos dias mais importantes que eu vivi no NEDE. No NEDE também construir muitas amizades, vínculo com a professora Sandra que até hoje quando eu preciso, estou na correria de algum material ela me ajuda em termos de acessibilidade.

c) Formação continuada

No referencial de acessibilidade para a Educação Superior (BRASIL, 2013, p. 13), a recomendação pontua, “[...] professores e gestores institucionais, faz-se necessário um investimento sistemático e contínuo nos processos formativos. Esses deverão contemplar não só os conhecimentos técnicos acerca da educação especial e inclusiva, mas o compromisso político e ético com a educação como direito de todos”.

Ainda a Declaração de Salamanca (1994, p. 28) diz que, às Universidades cabe,

[] desempenhar um importante papel consultivo na elaboração de serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação de formadores de professores e à elaboração de programas e materiais pedagógicos. Deverá ser fomentada a criação de sistemas entre Universidades e centros de ensino superior nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Essa inter-relação entre pesquisa e capacitação é de grande importância. É também muito importante a ativa participação de pessoas com deficiência

na pesquisa e formação, para garantir que seus pontos de vista sejam levados em consideração.

Neste sentido, a formação, nas suas mais diversas perspectivas, foi a ação que melhor o NEDE conseguiu prover ao longo destes anos, a partir da formação e conhecimento dos professores atuantes na área, tanto do *Campus 1*, quanto de outros *campi*. Estando limitado pelas não realizações propostas, planejadas, previstas e esperadas para o NEDE, tanto a coordenação quanto o grupo de professores, técnicos, estagiários, pelo menos, 05 grupos de pesquisa, bem como, orientandos, estudantes da graduação, pós-graduação e comunidade fizeram uso de seus conhecimentos para fomentar formação. Estas atividades envolveram principalmente, o Departamento de Educação (graduação e pós-graduação), juntamente com instituições parceiras: o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP; o Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA; o CERIV/OSID; o CAS Wilson Lins; a Secretaria de Educação do Estado e do Município; a Gerência de Educação Especial do Estado e do Município e também as Secretarias de Saúde do Estado e do Município.

Neste sentido, entre semestral, anual e outros de forma irregular, realizamos ou contribuímos para as seguintes ações de formação e outras muitas:

- Fórum de Formação Permanente em Educação Inclusiva;
- Seminário do Grupo de Pesquisa e Extensão Acessibilidade & Arte – GA&A;
- Formação para Educação Especial focada na deficiência múltipla secundária à infecção do zika vírus;
- Formação Curso Prático de orientações para o atendimento de crianças com deficiência múltipla;
- Fórum de Educação Inclusiva: Deficiência Múltipla numa perspectiva multidisciplinar;
- Congresso Baiano de Educação Inclusiva;
- Cursos de Audiodescrição, Libras, Braille, Sorobã;
- Minicurso Acessibilidade & Arte;
- Organização do número da revista da FAEEBA Educação e Acessibilidade Cultural, v. 26, n. 50 (2017);
- Trilha sensorial para vivência de estudantes do Ensino Médio e de disciplinas de cursos da graduação;

- Jornada Formativa da Educação Inclusiva do CAP. A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea;
- Fórum Social Mundial: Comunicação Acessível como direito Humano e Vídeo exposição acessível;
- No ano de 2020, em função da pandemia, foram realizadas diversas *lives*.

Além de ações constantes dos grupos de pesquisa Inclusão e Sociedade; Inclusão Profissional; Acessibilidade & Arte – GA&A; Educação Inclusiva e Diversidade – EDUCID; Programa de Educação Inclusiva – PROGEI, com pesquisas, orientações, publicações, palestras, aulas, entre outras ações. Estas ações formativas, por vezes reconhece a UNEB, como uma instituição acessível e inclusiva.

d) Política de Acessibilidade e Inclusão para a UNEB

Nos Referenciais de Acessibilidade do SINAES, aos gestores institucionais das IES é orientado que, cabe aos mesmos inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC),

planejando e promovendo as mudanças requeridas, como por exemplo, a organização e implementação de núcleos de acessibilidade para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto de Acessibilidade (nº 5.296/2004) e demais dispositivos legais e políticos. Ainda, são fundamentais ações e programas que assegurem a transversalidade da educação especial na IES (BRASIL, 2013, p. 13).

A Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB ainda não é uma realidade, mas nos últimos anos foi ganhando corpo em sua estrutura textual. Este documento teve a primeira comissão instalada para sua construção, em 2009, através da Portaria nº 1460, a qual elaborou um primeiro documento. É importante ressaltar que, no ano anterior tinha entrado em vigor a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e em 2009, foi promulgada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, através do Decreto nº 6.949, em 25 de agosto de 2009.

Em 2015, a primeira gestão da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas – PROAF, convocou o grupo de professores, técnicos e estudantes, principalmente do *Campus 1*, da UNEB, que atuam na área, que por sua vez contou com a colaboração de professores e estudantes da UFBA, do IFBA, do CEEBA, do Instituto de Cegos da Bahia e familiares para retomar e reconduzir o documento. Foi mais de um ano de reuniões presenciais, com muitas destas pessoas vindo do interior por conta própria, com interesse que este documento fosse viabilizado. Estávamos confiantes de que grandes mudanças iriam começar a acontecer, já tinha acabado de ser instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, compreendida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). O documento foi entregue em julho de 2016, para seguir os trâmites institucionais, mas isto não aconteceu.

Em 2018, com uma nova gestão na PROAF, novamente fomos convocados para rever o documento e atualizá-lo. Mais uma vez retomamos as reuniões contando sempre com os colaboradores. Novamente o processo durou em torno de um ano, já que não havia uma comissão oficial e as reuniões aconteciam, em função da disponibilidade do grupo, entre aulas, pesquisas, orientações, produções e mais que todo o grupo faz. O documento ficou pronto e desta vez passaria por uma revisão textual e jurídica, para em dezembro de 2019 ser encaminhado para o Conselho Universitário (CONSU).

Em 2020, durante a pandemia, fomos convocados a atualizar o documento para encaminhá-lo para o CONSU. Desta vez teve algo interessante, em função da virtualidade conseguimos localizar mais professores e técnicos que atuam na área na UNEB, aos quais o Núcleo de Salvador não tinha conhecimento (nem a própria instituição), nem muitas destas pessoas tinham conhecimento do mesmo. Pudemos unir forças para atualizar um documento mais representativo da instituição, que em função da multicampia, do distanciamento dos *campi* e da dificuldade de comunicação na própria instituição, não tinha sido possível.

Este último documento produzido bateu novamente na porta do CONSU, em maio de 2021, desta vez até uma comissão foi instalada para analisá-la, mas ainda assim, não entrou em discussão². De acordo com Mészáros (2012, p. 28),

2 No dia 16 de dezembro do ano de 2021 o Conselho Universitário da UNEB aprovou a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão, com parte do documento ficando sob análise. Este documento (a Política) foi publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia (DOE), no dia 29 de dezembro do ano de 2021 sob a forma da Resolução 1499/2021 (CONSU/UNEB). No dia 08/07/2022, a Resolução 1.521/2022, foi publicada atualizando o documento, revogando o documento anterior e desmembrando a Política, da estrutura. Este último está disponível em: <http://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2022/07/1521-consu-Res.-Politica-de-Acessibilidade-ATUALIZADA.pdf> Acesso em: 14 jul. 2022. Para a estrutura foi publicada a Resolução Nº 1.523/2022, no dia 18/07/2022. Esta aprova a criação da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) e os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI).

o capital deve permanecer sempre incontestável mesmo que todos os tipos de corretivos estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

A pergunta se estabelece, o que a Universidade do Estado da Bahia fará?

Após todo este processo, realmente hoje temos um documento orientador, o qual, quando colocado em ação, poderá vir a fomentar uma Universidade, culturalmente acessível. Para a sua produção, consultamos, sem dúvida, todos os documentos em vigor no país, referentes a acessibilidade e inclusão educacional, bem como documentos e políticas produzidas por Universidades Federais e Estaduais e de Institutos Federais. Também trabalhamos com consultoria de professores responsáveis pela produção de documentos de suas instituições.

Neste sentido, a Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade do Estado da Bahia, está organizada em quatro anexos:

A Política de Acessibilidade e Inclusão (Anexo I) aponta os princípios adotados e aponta como objetivo promover a cultura inclusiva, por meio da garantia da equidade pedagógica, arquitetônica, digital, comunicacional e informacional em todos os níveis e modalidades (Graduação e Pós-Graduação – *lato sensu* e *stricto sensu*; presencial e EaD) das atividades indissociáveis de ensino, de pesquisa e de extensão; em todas as atividades administrativas e para todos os atores sociais que a compõem.

O Descritivo dos Profissionais de Acessibilidade (Anexo II) é uma tabela que compõe os profissionais que entendemos fundamentais para atuação com as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, com descrição do seu perfil e suas atribuições.

Já os Relatórios Caracterizadores Pedagógicos (Anexo III) são documentos para viabilizar o acesso e acompanhamento pedagógico diante das ações formativas

no âmbito da instituição. Ele é composto por três documentos: um relatório da área da saúde (médicos e outros profissionais da saúde), um relatório pedagógico (preferencialmente profissionais da educação e profissionais da saúde) e uma declaração do(a) próprio(a) candidato(a) sobre a atenção pedagógica que necessita.

E os Relatórios Caracterizadores Laborais (Anexo IV) são documentos para viabilizar o acesso e acompanhamento laboral diante das ações formativas/administrativas no âmbito da instituição. Também é composto por três documentos com orientações específicas, para a necessidade de cada pessoa/grupo: um relatório da área da saúde (médicos e outros profissionais da saúde), um relatório de inclusão laboral (preferencialmente profissionais da educação, profissionais da saúde e profissionais de Recursos Humanos) e uma declaração do(a) próprio(a) candidato(a) sobre a atenção laboral que necessita.

É importante trazer aqui que, em 2018 foi aprovado, para entrada a partir de 2019, a ampliação do sistema de cotas, inserindo além dos quilombolas, ciganos, transexuais, travestis e transgêneros, as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, com direito a 5% de vagas adicionais ou sobrevagas. O que significa que estas pessoas, que já entravam na instituição pelo Vestibular e Sisu, a partir de 2019, passaram a entrar em maior número pelo sistema de cotas.

e) Outras ações

Nestes anos, muitas ações individualizadas foram tentadas e algumas aconteceram. A Pró-Reitoria de Ações Estudantis – PRAES, adquiriu equipamentos de inclusão digital e outros, para atender estudantes com deficiência; intercedeu em algumas residências estudantis; contemplou bolsas auxílio; bem como através das psicólogas e assistentes sociais do setor, atuou buscando soluções. A PRAES também tentou algumas vezes contratar os profissionais de apoio para o atendimento das especificidades das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e as pessoas com altas habilidades/superdotação, contudo, por estes profissionais não comporem o quadro do Estado e não haver uma atuação política mais intensa da instituição, esta ação passou por diversas etapas, boa parte delas não foram favoráveis. Apenas agora, em 2021, está em processo uma possível contratação de alguns profissionais, para nem todos os departamentos.

Alguns diretores de departamentos e coordenadores de colegiados também agiram conforme as possibilidades de suas instâncias. Boa parte destas ações foram em consulta ao NEDE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo narrar a experiência de estar à frente do Núcleo de Educação Especial, o NEDE, *Campus 1*, UNEB. Ao longo do tempo, as evoluções legislativas, diante do que hoje perspectivamos como Educação Inclusiva, estabeleceram mudanças e visões conceituais diferenciadas, porém estes avanços em relação ao direito, sozinho não fomenta as condições para instalação da acessibilidade e uma cultura de condições e convívio com a diversidade e diferença. Compreendemos que a efetivação destes direitos requer uma mudança de paradigmas, quebra de preconceitos e discriminações, que na ES ainda são desmedidas.

De toda forma, a presença do NEDE se tornou um referencial para a UNEB, para instituições educacionais e culturais da Bahia, a partir das ações que até então se foi e é possível desenvolver. Destaca-se que, em função da atuação do Núcleo, mesmo ainda não refletindo diretamente no vivenciar a Universidade de forma equitativa e com qualidade, por estudantes, professores, técnicos e comunidade com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, outros resultados são possíveis de serem observados. Por exemplo, o interesse de estudantes em inserir o tema da acessibilidade em algumas pautas; bem como, a Associação dos Professores (ADUNEB), em lutar junto para que a Política seja aprovada.

Contudo, compreende-se que será necessário um grande salto para superar as barreiras impostas às pessoas com deficiência, na UNEB, a começar pela atitudinal e comunicacional. É um processo que necessita: assumir politicamente a causa; investimento financeiro; informação, clareza e conhecimento sobre; formação constante e continuada; estar aberto ao convívio com a diversidade e a diferença; envolvimento inter e multidisciplinar; aberto ao diálogo e a troca de experiências.

No que se refere a experiência de acessibilidade na UNEB, finalizo com Heidegger (1987, p. 143), que nos diz:

[] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma.

Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

E com o chamado a ouvirem o samba enredo da Vila Isabel (1989), *Direito é Direito*.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, n. Especial, p. 115-125, 2018.

BARROS, Alessandra Santana Soares e. Quarenta anos retratando a deficiência enquadres e enfoques da literatura infantojuvenil brasileira. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 167-193, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VBWn4yDzVHHtYMhGRCbsH3C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BENJAMIN, Walter. O contador de histórias. Reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov [1936]. In: BENJAMIN, Walter. *Linguagem, tradução, literatura: filosofia, teoria e crítica*. Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 147-178.

BRASIL. *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*, 2013. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2013/11/referenciais-de-acessibilidade-inep-mec-2013.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.146/2015*, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57, abr. 2018.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. *In*: HEIDEGGER, Martin. **De camino al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada – Sobama**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 31-36, Suplemento, dez. 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2012.

TARTUCI, Tânia Maria. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/ Campus Catalão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

MINICURRÍCULO

Sandra Regina Rosa Farias. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Licenciada em Educação Física (UNISA). Profa. titular na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenadora do Núcleo de Educação Especial (NEDE) e do Grupo de Pesquisa Acessibilidade & Arte – GA&A. Temas: acessibilidade, audiodescrição, artes, metodologia da pesquisa e assessoria para acessibilidade nas artes/cultura. E-mail: srrosa@uneb.br

A trajetória do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Educação Especial e Inclusão – NUPESPI

BENEVIDES, Silvia Lúcia Lopes
MATTOS, Nicoleta Mendes de

RESUMO

O artigo traz a trajetória do Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Educação Especial e Inclusão – NUPESPI, vinculado ao Departamento de Educação – DEDC XV, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no período 2004-2021. Tomando como referência a legislação vigente sobre educação especial inclusão, busca esboçar uma análise das ações/atuações desenvolvidas, enquanto representante de uma instituição multicampi, e seus respectivos contextos. Fica evidenciado o importante papel da atuação do NUPESPI para a UNEB, especialmente para o DEDC XV, para o município de Valença e cidades vizinhas no que diz respeito à mobilização da comunidade acadêmica e em geral quanto ao processo de inclusão educacional e social dos indivíduos com deficiência e/ou em situação de desvantagem social. Entretanto, pode-se constatar que as ações/atuações promovidas ficam restritas ao grupo do DEDC XV, pela ausência de um mecanismo de gestão que promova a socialização, articulação, cooperação e sinergia dessas ações/estratégias com outros grupos e departamentos, o que, certamente, fragiliza e enfraquece uma política inclusiva universitária. Propõe-se para tanto, a criação de uma rede colaborativa entre o projeto com outras iniciativas da UNEB.

Palavras-chave: Ensino Superior. Inclusão. Redes Colaborativas.

ABSTRACT

The article presents the trajectory of the Center for Research and Studies on Special Education and Inclusion–NUPESPI, linked to the Department of Education–DEDC XV, of the University of the State of Bahia–UNEB, in the period 2004-2021. Taking the current legislation on special education inclusion as a reference, it seeks to outline an analysis of the actions/actions developed, as a representative of a multicampi institution, and their respective contexts. The important role played by NUPESPI for UNEB is evidenced, especially for DEDC XV, for the municipality of Valença and neighboring cities with regard to the mobilization of the academic community and in general regarding the process of educational and social inclusion of individuals with disabled and/or socially disadvantaged. However, it can be seen that the actions/actions promoted are restricted to the DEDC XV group, due to the absence of a management mechanism that promotes the socialization, articulation, cooperation and synergy of these actions/strategies with other groups and departments, which, it certainly weakens and weakens an inclusive university policy. Therefore, the creation of a collaborative network between the project and other UNEB initiatives is proposed.

Keywords: University Education. Inclusion. Collaborative Networks.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo objetiva apresentar um panorama inicial da trajetória do Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Educação Especial e Inclusão – NUPESPI, nos seus dezessete anos de existência estabelecendo inter-relações entre as ações desenvolvidas por este núcleo, a legislação educacional vigente e seus respectivos contextos. Pretendemos com esse escrito, para além da apresentação/descrição de algumas ações desenvolvidas pelo NUPESPI, evidenciar a nossa compreensão de como essas ações estiveram em diálogo com as políticas de inclusão que foram postas em vigor ao longo de sua trajetória. Além disso, refletiremos sobre a ausência de uma rede colaborativa, entendida como rede de relações que envolve indivíduos ou grupos, que têm por base processos colaborativos e interações, muitas vezes mediados pelas tecnologias (CASTELLS, 2005). Em destaque, as consequências da dispersão entre as diversas ações promovidas no âmbito das iniciativas e grupos vinculados à UNEB sobre as diversas problemáticas que envolvem a inclusão, considerando a dimensão multicampi e multirregional desta universidade. Para fins didáticos organizamos nosso relato apresentando inicialmente o NUPESPI, e a seguir faremos uma análise de suas

ações/atuações a partir de dois enfoques: – as concepções de educação especial e inclusão que atravessam as propostas e ações do NUPESPI, ou seja, como as diversas propostas/ações de pesquisa e extensão do Núcleo refletem os conceitos de educação especial e de inclusão, suas mudanças e/ou reorganizações conceituais sofridas nos últimos 20 anos e a ausência de uma rede consistente de iniciativas sobre inclusão na UNEB e implicações decorrentes.

O NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI

O NUPESPI foi criado em 2004, pretendendo construir no Departamento de Educação – *Campus XV*, um espaço destinado à pesquisa e extensão sobre a Educação Especial e Inclusão, contribuindo para a mobilização da comunidade acadêmica e em geral, quanto ao processo de inclusão educacional e social dos indivíduos com deficiência e/ou em situação de desvantagem social, organizado prioritariamente numa perspectiva formativa, com o objetivo de desenvolver estudos, pesquisas e ações nas áreas de Educação Especial e Inclusão, especificamente a partir da realidade regional da cidade de Valença e cidades vizinhas.

O projeto foi construído a partir de resultados de pesquisas realizadas pelas coordenadoras (MATTOS; BENEVIDES, 1995; MATTOS, 2002), nas quais foram detectadas: a falta de uma formação adequada dos professores da Educação Básica, da rede regular de ensino, a falta de informação da comunidade sobre a questão da inclusão e ausência de ações públicas visando melhoria de qualidade de vida da população alvo das políticas de inclusão educacional. Havia naquele momento uma ausência de dados e pesquisas sobre a realidade da educação especial e inclusiva na região do Baixo Sul do estado da Bahia, onde se localiza a cidade de Valença, bem como a necessidade de oferecer subsídios teórico-metodológicos aos estudantes de curso de Pedagogia (que já contava com uma disciplina específica sobre o tema no currículo) e aos estudantes do Curso de Direito do DEDC – *Campus XV*, aos professores da região que trabalham com alunos com necessidades educativas específicas em escolas regulares e em consonância com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ratificada em 2008, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.

Seu público-alvo constitui-se de discentes de Pedagogia e de Direito do DEDC XV, discentes das Instituições de Ensino Superior – IES da região, e todos aqueles(as) que trabalham ou lidam com os sujeitos com necessidades educativas específicas e em situação de inclusão, em particular, professores e integrantes da comunidade escolar, seja ela comum ou especializada, profissionais de Educação e Saúde, comunidade acadêmica do *Campus XV* e de outras faculdades da região e comunidade da região do Baixo Sul da Bahia.

Especificamente sobre a pesquisa e a extensão voltadas para a educação inclusiva, buscou estabelecer ações que privilegiassem pesquisas aplicadas às demandas das realidades locais, e que estivessem intimamente vinculadas ao ensino e à extensão, numa retroalimentação mútua entre a produção de conhecimento acadêmico e sua disseminação e concretização em práticas sociais. Assim, enquanto projeto de pesquisa e de extensão, o NUPESPI se organizou inicialmente em função das atividades propostas, organizadas de acordo com suas especificidades:

1. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial – GEPEES constituiu-se no espaço responsável pelo grupo de estudo e pela coordenação das pesquisas desenvolvidas sobre a educação especial e a inclusão, contribuindo para a formação profissional dos discentes universitários, além de professores e outros profissionais vinculados à Educação Básica para o processo de inclusão das pessoas com deficiências e/ou em situação de desvantagem social no meio social.
2. O projeto de extensão Seminário Encontros com a Inclusão constituiu-se numa atividade de sensibilização, reflexão e circulação de saberes sobre educação especial e inclusão, que contou com sete edições, desenvolvido entre 2005 e 2017.
3. A partir de 2007, o projeto de extensão Antena XV, programa de rádio semanal veiculado numa rádio FM da cidade de Valença, passou a fazer parte das atividades do Núcleo, tendo durado até 2009.

No período entre 2010 e 2014, o projeto sofreu uma interrupção por conta do afastamento das coordenadoras para cursarem Doutorado e/ou assumirem a direção do departamento. Em 2014, o projeto retornou, com a inclusão de novas propostas. Dentre elas, podemos destacar: a elaboração (2014) e coordenação do Curso de Especialização EAD: Formação para Professores em Letras Libras, junto à Unidade de Educação a Distância – UNEAD, da UNEB, atendendo a um público estimado

de 270 pessoas envolvidas com a educação de surdos, que atuam em mais de 15 cidades do estado da Bahia; (2017-2019), sob a responsabilidade do GEPEES, o projeto de pesquisa Dez-Fiando Memórias: (re)constituição das atividades desenvolvidas do Seminário “Encontros com a Inclusão”, entre 2015 e 2019; o Projeto de Extensão Inclusão no Cinema, que aconteceu de forma presencial no período de 2014 a 2019, e desde 2020, com a pandemia, vem ocorrendo no formato remoto.

Em 2019, a professora Silvia Benevides vai para o DCH no *Campus III*, em Juazeiro, onde passa a coordenar e desenvolver as ações do GEPEES. A partir de 2020, o NUPESPI estabelece parceria com o GEPEES no desenvolvimento da pesquisa Acesso, permanência e sucesso dos discentes com necessidades educacionais específicas nos cursos de Graduação da UNEB.

AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE INCLUSÃO APRESENTADAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS INTER-RELAÇÕES COM O NUPESPI

No momento em que o NUPESPI é instalado no DEDC XV, o Brasil e o mundo passam por transformações importantes no que diz respeito ao modelo de educação proposto para pessoas com deficiência e outras populações historicamente excluídas da escola e que vão orientar concepções de educação especial e de inclusão. As duas últimas décadas do século passado são marcadas por importantes movimentos sociais e políticos na luta por inclusão social e educacional de populações historicamente excluídas (DINIZ, 2007), que terão impactos nas políticas educacionais brasileiras e que podem ser acompanhadas no processo de implantação das políticas públicas (BENEVIDES; MATTOS, 2021).

Até 1988, a educação especial no Brasil significava uma educação diferenciada para pessoas com deficiência, em instituições especializadas, com normas e legislações específicas. A partir da Constituição de 1988 e posteriormente, com a LDB nº 9394/96, a educação brasileira toma o caráter de educação universal, não mais dividida em regular e especial. Na prática, embora torne-se formalmente uma única educação para todas as pessoas, independente da sua condição, a compreensão da educação especial como uma modalidade escolar e o uso do termo “preferencialmente” para designar a escolarização das pessoas com deficiência na escola regular, mantido

nos dois documentos, evidencia as contradições, ambiguidades e jogos de interesses nesse processo.

A educação especial só vai assumir paulatinamente esse caráter não substitutivo, enquanto modalidade de ensino, propondo a inserção de todas as pessoas nos mesmos espaços e tempos, independente da sua condição, em 2008, conforme definição do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Importante destacar dois marcos internacionais para a compreensão desse contexto histórico: a Conferência de Jontien, ocorrida na Tailândia em 1990, e ratificada em 2000 em Dakar, que teve como princípio básico a educação para todos através do domínio de aprendizagens básicas, e a Conferência de Salamanca, em 1994, que vai defender a escolarização das pessoas historicamente excluídas do sistema escolar: “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p. 6), consideradas como pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na verdade, as mudanças ocorridas nas legislações representam modelos e ações de pesquisadores e profissionais sobre pessoas com deficiências que se fundamentam em distintas perspectivas paradigmáticas, quais sejam: O modelo médico, focado “nas questões fisiológicas, objetiva restaurar o corpo doente à condição considerada normal. A deficiência vista enquanto desvio do estado normal” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 93), calcado na disfunção ou na falta como algo pertencente ao domínio do corpo e que vem a causar desvantagens sociais. A desvantagem vivida pelas pessoas com deficiência seria resultante apenas das limitações físicas, sejam estruturais/corporais (deficiência) ou funcionais (incapacidade), reduzindo o indivíduo à sua falta: “o sujeito é a sua deficiência” (GARCIA, 2006, p. 301).

O modelo social, que compreende a deficiência “como um produto de uma sociedade 'descapacitante' ou 'incapacitante' [.]” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 94, grifos das autoras), cujas causas deveriam ser buscadas nas barreiras sociais, implicando numa separação radical entre a lesão (objeto das ações biomédicas no corpo) e a deficiência, aqui entendida como um fenômeno social da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar, tomando, nesse sentido, a dimensão de um conceito político (DINIZ, 2007).

O modelo dos direitos humanos cuja interpretação da deficiência, conforme destacam Grabois *et al.*, vai ainda mais além dos conferidos pelo Modelo Social:

institui como primordial o direito de a pessoa com deficiência gozar de seus direitos, em igualdade com os demais. No contexto da escola, é poder fazer uso dos recursos que lhe são disponibilizados, com autonomia, independência e liberdade, a fim de que tenha condições para fazer as próprias escolhas em relação à utilização de tais recursos [] O fato de as pessoas com deficiência serem cidadãos capazes de conduzir suas vidas, buscar recursos e sentirem necessidade para tal tem a ver com a vigência desse novo modelo, dos Direitos Humanos (GRABOIS *et al.*, 2018, p.10).

Tal modelo encontra respaldo na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos Decretos Legislativos, de número 186/2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, e de número 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Esse documento tem força de Emenda à Constituição Federal. Tal perspectiva evidencia a emergência da adoção do Modelo dos Direitos Humanos no âmbito da escolarização e formação docente, voltadas para as pessoas com necessidades específicas, como elemento para o combate ao capacitismo.

Essa ampliação estará presente nas políticas educacionais brasileiras, a exemplo da Resolução nº 2/2001, que inclui no conceito de necessidades educacionais especiais outros grupos além daqueles já presentes na educação especial até então, estando em diálogo com o Plano Nacional de Educação de 2000, que, de acordo com Garcia (2013), tem como meta a criação de uma escola inclusiva, com ênfase no desenvolvimento dos recursos humanos.

Será então esta concepção ampliada de educação especial e de inclusão que orientará a criação do NUPESPI, respaldada na compreensão da educação inclusiva como uma política de valorização das diferenças: “a educação inclusiva deve ser entendida, mais do que uma modalidade de educação, como uma política orientada para o respeito e valorização das diferenças, que preveja ações a curto, médio e longo prazo” (MATTOS, 2017, p. 40).

Assim, as ações foram organizadas e desenvolvidas pelo NUPESPI, fortemente marcadas pela amplitude dos temas e multiplicidade de campos teóricos, em todos os seus desdobramentos, nas suas atividades de extensão.

O curso de extensão Educação para Todos, oferecido em 2008, cuja ênfase esteve na discussão da educação inclusiva; o projeto de extensão Antena XV, programa de rádio em parceria com uma rádio comunitária da região, que durante o período de 2007 a 2009, ofereceu pautas semanais voltadas para a discussão de temas relacionados com a inclusão social.

Sobre o projeto Inclusão no Cinema, sua proposta pretendia a discussão e análise sobre a inclusão e a diferença a partir da exibição de filmes, para além das questões relacionadas diretamente com a deficiência, abrindo possibilidade de novas percepções/representações, que permitisse (re)dimensionar o olhar e as atitudes dos participantes em relação às questões da inclusão social e educacional. A partir de 2020, com o advento da pandemia, o projeto sofreu adaptações, passando a ser exibido de maneira remota, no formato de cine debate, incluindo a participação de convidados, diretores e profissionais que dialogassem com os temas abordados nos filmes, o que permitiu um contato mais estreito com a obra cinematográfica. Além disso, foi possível a utilização da audiodescrição (AD) em algumas exibições e no material de divulgação, tornando o projeto mais acessível.

Quanto ao Seminário Encontros com a Inclusão, a escolha do nome esteve relacionada diretamente a compreensão da inclusão como uma área multidisciplinar e orientou a construção de cada edição. Merece destaque nesse sentido a 6ª edição, ocorrida em dezembro de 2015, em parceria com o I Colóquio Internacional sobre Educação e Diversidade. Abordando temas sobre inclusão, identidades sexuais e de gênero, diversidade cultural, práticas pedagógicas e educação, abriu espaço para um diálogo que envolveu pesquisadores e representantes locais, de outros estados brasileiros e de outros países. A troca de experiências e pesquisas entre pesquisadores e público tradicionalmente divididos em campos distintos (educação especial e diversidade cultural) foi riquíssima e extremamente enriquecedora (MATTOS; BENEVIDES, 2019).

Também merece destaque a 7ª edição do Seminário ocorrida em 2017. Com a temática: a defesa da diferença como condição essencial para a inclusão, este evento teve por objetivo promover debates e reflexões sobre os princípios, políticas e as prá-

ticas de um processo de inclusão social, pautado na garantia dos direitos humanos e da diferença, em diálogo com o modelo dos Direitos Humanos. No evento, as temáticas das conferências e mesas redondas abordaram temas envolvendo o outro, a diferença, a justiça social, a inclusão e direitos humanos a partir de perspectivas educacionais, jurídicas e da saúde, num diálogo que congregou diversos campos e articulou saberes e olhares distintos, abrindo novas perspectivas e articulações.

A AUSÊNCIA DO TRABALHO EM REDE ENTRE O PROJETO COM OUTRAS INICIATIVAS DA UNEB E SUAS IMPLICAÇÕES

Pensar numa ação em rede, em se tratando de um projeto pertencente à UNEB, passa necessariamente pela sua natureza multicampi e multirregional. A UNEB hoje é a maior IES baiana, se fazendo presente em dezenove dos vinte e sete territórios de Identidade do Estado da Bahia, com vinte e nove Departamentos distribuídos em 24 municípios baianos.

Para Boaventura (1987) é a marca regional que está na base da constituição de uma universidade multicampi. A regionalização da universidade, enquanto potencializa o diálogo entre os Departamentos e seus entornos, tornando-a muito mais próxima do cotidiano e das questões que aí emergem, efetivamente insere a universidade como uma das integrantes para transformação da realidade local.

Uma característica marcante do NUPESPI é seu vínculo e compromisso com a comunidade local, através do estímulo a uma maior interação entre a universidade e comunidade; promovendo meios de prestação de serviços; contribuindo na formação de recursos humanos, priorizando as especificidades regionais além de direcionar seus estudos e pesquisas para áreas estratégicas do desenvolvimento regional com vistas à inclusão social.

Tomando como referência a discussão entre o global e o local presente na obra de Milton Santos (2006), buscamos uma aproximação/leitura das ações do NUPESPI, enquanto um projeto de um departamento de uma universidade multicampi, e de suas relações com as demandas existentes. Se as decisões globais, sejam de caráter político, econômico e legislativo, e aqui tomadas ao nível dos poderes centrais (Estado e Reitoria) interferem sobre os níveis locais, somente em cada lugar pensado aqui como cada departamento, estas decisões ganham real significação, pois se materializam, mesmo que o controle político e econômico estejam em outras instâncias, uma vez

que, enquanto espaço de circulação de saberes, a universidade se coloca como também produtora de conhecimento, podendo construir espaços de trocas, em respeito pelo local, no caso, as demandas da cidade de Valença e região, sem perder de vista o diálogo com autores e produtores de conhecimento situados num espaço mais amplo: “É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz” (SANTOS, 2006, p. 230).

O Seminário Encontros com a Inclusão pode ser tomado como exemplo importante, Todas as edições do seminário ocorreram na cidade de Valença (BA). Embora a proposta do seminário tivesse um caráter mais amplo, tendo ocorrido inclusive um seminário internacional em dezembro de 2015, os subtemas retornaram à especificidade local, das necessidades identificadas sobre inclusão durante de atuação do projeto NUPESPI na cidade na qual se encontra o Departamento, contando, inclusive, com a presença de profissionais de diversas áreas e representantes locais das esferas públicas e privadas que estiveram em diálogo com profissionais nacionais e internacionais em conferências e mesas redondas.

Destacamos, além disso, a pesquisa “Em tempos de inclusão, onde eles estão? A realidade social dos indivíduos com deficiência no município de Valença (BA)”, realizada entre 2006 e 2011 com o objetivo mapear a realidade social das pessoas com deficiência no município de Valença (BA) no sistema de educação e mercado de trabalho no município, bem como as práticas e políticas públicas desenvolvidas voltadas para a inclusão educacional, profissional e de lazer e políticas públicas desenvolvidas pelos poderes municipal, estadual e federal voltadas para a inclusão (MATTOS; BENEVIDES, 2009) e que teve, como consequência, a organização do I Seminário de Pesquisa do NUPESPI: em tempos de inclusão, onde eles estão?, em 2010, na cidade de Valença, em parceria com o Departamento de Formação de Professores de Amargosa da Universidade Federal do Recôncavo – UFRB, além da participação e apresentação dos resultados em eventos (MATTOS; BENEVIDES, 2019).

Também são exemplos dessa relação a participação das coordenadoras na Comissão de Educação Especial, para elaboração do Plano Municipal de Educação – PME, do município de Valença (BA), publicado no ano de 2016, bem como a elaboração e coordenação do Curso de Especialização EAD: Formação para Professores em Letras Libras, junto à Unidade de Educação a Distância – UNEAD, da UNEB, no ano de 2017, atuando em 11 Polos, atendendo a um público estimado de 270 pessoas envolvidas com a educação de surdos, que atuam em mais de 15 cidades do estado da Bahia.

Podemos afirmar que o projeto da universidade multicampi da UNEB concretamente favoreceu a interiorização da Educação Superior do estado, ampliando concretamente o acesso ao ensino superior, potencializando a diversidade e levando a universidade até realidades distintas e concretas. Ao mesmo tempo, sua estrutura organizacional e a dispersão físico-territorial tem sido um grande desafio. As dificuldades que emergem de um modelo de multicampia que se pretende articulado, rizomático, mas que na prática, se operacionaliza de maneira axial, com seus departamentos ainda dependentes do poder central da Reitoria, que por sua vez, depende dos poderes legislativos e executivos do estado.

Nesse sentido, a configuração multicampi, como foi acima dito, nem sempre é contemplada nas políticas governamentais e nos processos de planejamento, mesmo que seus 24 *campi* comportem uma relação viva com seu contexto regional, pois, as dificuldades de natureza administrativa e pedagógica, as relações geridas a partir de uma Reitoria e Pró-Reitorias instaladas na capital do estado, além da dificuldade de comunicação entre os *campi*, que se torna o nó da questão em detrimento das grandes extensões territoriais envolvidas.

Tal estrutura congrega ações variadas, vivenciadas nos distintos departamentos, no que se refere às ações e estratégias voltadas para a inclusão educacional e social das pessoas com necessidades específicas. Entretanto, essas encontram-se localizadas e dispersas carecendo de mecanismos que promovam o diálogo e convergência dessas ações e estratégias em nível interdepartamental e inter-regional.

No que diz respeito a ações integradas voltadas para uma política institucional de inclusão, o Núcleo acompanhou algumas tentativas de organização ao longo do seu percurso. Em 2009, o GEPEES apresentou na 4ª edição do Seminário encontros com a inclusão, a proposta: Pesquisa e extensão na rede: ações coletivas e inclusão, defendendo a ideia da criação de uma rede colaborativa entre os profissionais e grupos que pesquisam/discutem a inclusão. Neste mesmo ano, uma das coordenadoras participou como presidente da coordenação da Comissão de Elaboração da Proposta de Inclusão e Acessibilidade da UNEB. No período de 2016 a 2017, as coordenadoras participaram do Grupo de Trabalho sobre Acessibilidade e Inclusão de pessoas com deficiência na UNEB, promovido pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas – PROAF/UNEB. As duas iniciativas institucionais não foram adiante, por conta de inúmeras dificuldades no processo, tais como ausência de recursos para garantir o deslocamento e per-

manência dos professores do interior em Salvador, a dificuldade de diálogo com algumas instâncias da universidade, a morosidade no acesso às informações etc.

Durante o segundo semestre do ano de 2020, no momento da pandemia, um passo importante foi dado pela PROAF ao reunir em encontros remotos sistemáticos, docentes e técnicos que atuam em atividades voltadas para a inclusão, promovendo uma escuta qualificada para a elaboração da minuta da Política de inclusão e acessibilidade que irá reger a UNEB¹. Ficou evidenciado neste encontro, que mesmo com todas as dificuldades apontadas, existe na UNEB um número significativo de profissionais e grupos que se debruçam sobre temática da inclusão, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Pudemos também constatar que muitas das ações desenvolvidas acabam na maioria das vezes, restritas a cada Departamento, a cada grupo, inexistindo um mecanismo que promova a socialização, articulação, cooperação e sinergia dessas ações/estratégias pelos vinte e nove departamentos, o que certamente, fragiliza e enfraquece uma política inclusiva na UNEB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer a trajetória do NUPESPI é na verdade trazer um pouco da nossa prática profissional e da própria história do DEDC XV, uma vez que boa parte dela foi construída a partir das ações ali desenvolvidas. Enquanto projeto de extensão e pesquisa, procuramos criar, através das atividades realizadas, espaços de produção de conhecimento que abarcassem a problematização da inclusão.

Acreditamos que a proposta de inclusão educacional, embora carregue grandes contradições e impasses, deve ser tomada como uma possibilidade de interrogar o modelo de educação ainda vigente, e, portanto, defendida, buscando problematizar questões relativas à educação especial e à inclusão social e educacional.

Em que pese as limitações e os impasses gerados pelas contradições do modelo inclusivo adotado pela legislação brasileira sobre a inclusão e pelo modelo de multi-

1 A elaboração da minuta da Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB foi finalizada em dezembro de 2020 e aprovada pelo Conselho Universitário (CONSU) da UNEB no dia 16 de dezembro de 2021, enquanto RESOLUÇÃO N° 1.499/2021 de 29 de dezembro de 2021, que institui a Política de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes de caráter acadêmico e laboral, no âmbito da UNEB e dá outras providências.

campia da UNEB, entendemos que o NUPESPI, enquanto atividade regular de pesquisa e extensão, tem efetivamente se constituído em um espaço de formação, autoformação e de produção de saberes e práticas, a partir da implantação de uma cultura acadêmica voltada para discussão e desenvolvimento de atividades de intervenção na área da educação especial e da inclusão, contribuindo para a ampliação do debate e, para construção de ações voltadas, principalmente, para a mobilização social de seu entorno.

Busca-se com este projeto, redimensionar e ampliar a função social da universidade, por novos caminhos que venham consolidar a sua atuação, afirmado a sua importância e a sua obrigação para com a sociedade. Reiteramos o grande potencial da proposta de criação de uma rede colaborativa entre o NUPESPI com outras iniciativas da UNEB, considerando as inúmeras possibilidades de diálogos e relações interativas entre os variados projetos que tomam a inclusão como tema de estudos, pesquisa e extensão existentes na UNEB, bem como a variedade de dispositivos digitais de informação e comunicação que atualmente a tecnologia nos dispõe o que certamente contribuirá para garantir uma maior articulação entre os conhecimentos gerados nos diversos projetos existentes na UNEB e conseqüentemente, na produção qualificada de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Sílvia Lucia Lopes; MATTOS, Nicoleta Mendes de. O contrassenso do discurso do para todos em uma sociedade para poucos *In*: BENEVIDES, Sílvia Lúcia Lopes; MACEDO, Yuri Miguel (org.). **Educação especial em contextos educacionais inclusivos: políticas, práticas e desafios.** [e-book] Porto Velho: Educação Transversal Edições, 2021 (no prelo).

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Tempo de educar: pronunciamentos sobre educação e cultura, 1984-1985.** Salvador: Secretaria de Educação e Cultura, 1987.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002.

BRASIL, MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, 2008.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO Gustavo. **A sociedade em rede: do conhecimento a ação política**. Portugal: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2005.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. 96 p. (Coleção Primeiros Passos).

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/mg3MPrvddFrL_SQB_znD_JGXRh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 jun. 2009.

GRABOIS, Cláudia *et al.* **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva educação inclusiva**. LEPED FE/UNICAMP 2018. Disponível em:

<https://inclusaoja.files.wordpress.com>. Acesso em: 20 jun. 2020.

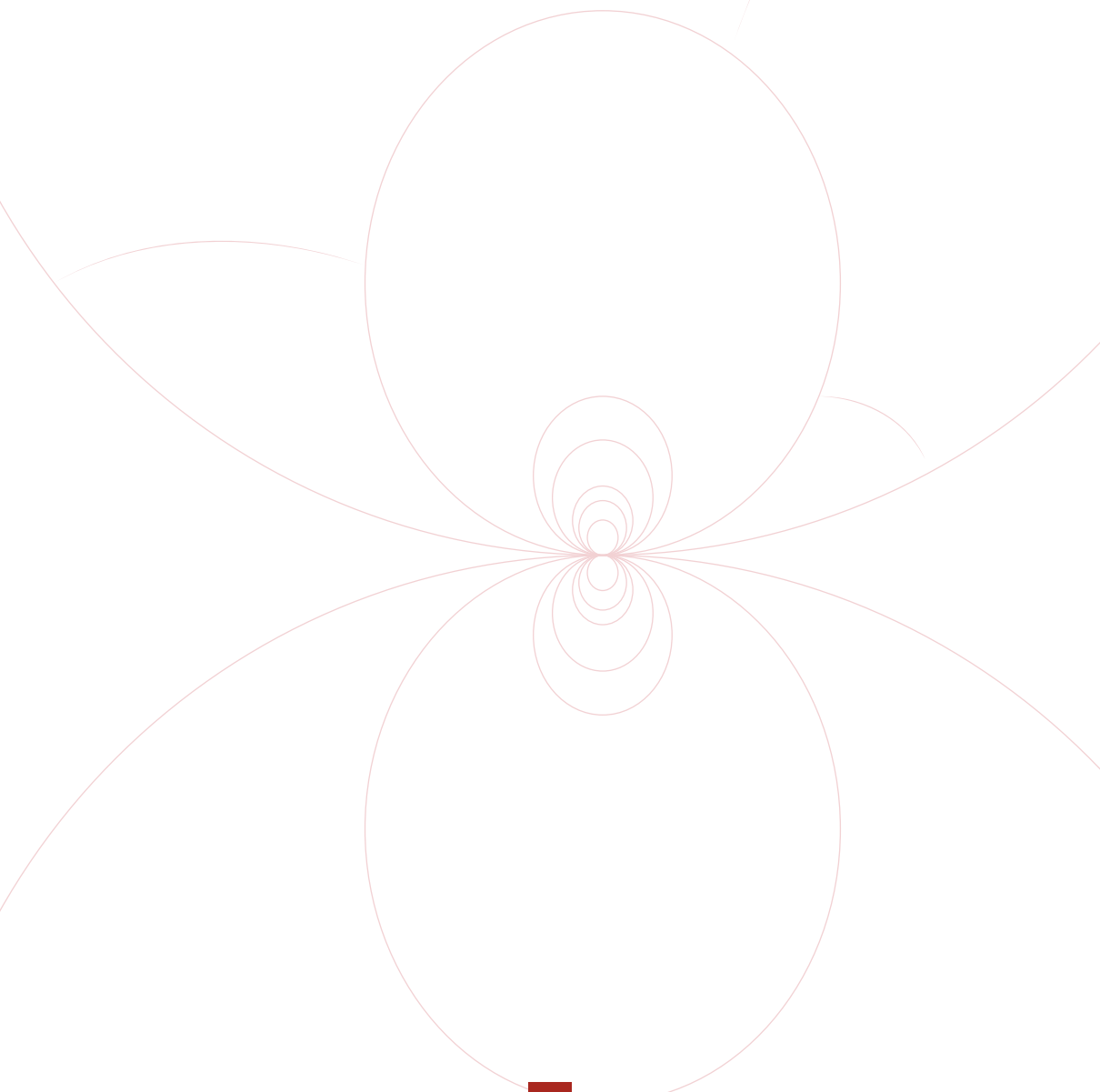
MATTOS, Nicoleta Mendes de. A política de educação especial na perspectiva da inclusão: ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva. **Psicologia, diversidade e saúde**, v. 6, p. 37-43, 2017. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1111>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

MINICURRÍCULOS

Sílvia Lúcia Lopes Benevides é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), licenciada em Pedagogia (Universidade do Estado da Bahia – UNEB), atua como professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no *Campus* III–Juazeiro. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão – GEPEES. E-mail: sbenevides@uneb.br

Nicoleta Mendes de Mattos é Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), bacharel em Psicologia (Universidade Federal da Bahia – UFBA), atua como professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no *Campus* XV–Valença. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e estudos sobre Educação Especial e Inclusão – NUPESPI. E-mail: nmattos@uneb.br



Tessituras e diálogos do fazer pedagógico: formação docente e as políticas públicas para a educação de surdos

COSTA, Guilhermina Elisa Bessa da

RESUMO

O processo de formação docente e as políticas públicas para a educação de surdos deve ser pauta no cotidiano escolar, tendo em vista que a comunidade surda necessita ter acesso a um processo de aprendizagem que valorize a diversidade, promovendo uma interlocução de saberes e experiências. Este capítulo objetiva analisar a importância das políticas públicas para a educação de surdos e para formação docente e enfatizar a relevância da LIBRAS, pois ela tem o *status* de língua, por possuir uma estrutura gramatical própria composta pelos níveis linguísticos que caracterizam uma língua. A trajetória das pessoas surdas foi marcada por estereótipos e preconceitos, principalmente no que se refere a dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes, em virtude dos elementos necessários para que ocorra o diálogo linguístico: aprender a língua de sinais para oportunizar o ato comunicativo. A metodologia teve uma abordagem qualitativa. No decorrer da realização do curso de formação docente, foi disponibilizado material teórico/prático da Língua Brasileira de Sinais, na perspectiva de aprofundar os conhecimentos. Os resultados revelam a contribuição dos estudos que abrange a educação surdos, no que tange aos aspectos linguísticos e culturais e para a formação docente na perspectiva de possibilitar de

fato uma comunicação mais efetiva e uma melhor interlocução entre teoria e prática no ensino da língua de sinais. Nas conclusões destaca-se que os conhecimentos históricos e linguísticos da LIBRAS corroboram para a formação inicial e continuada docente, com vistas à valorização da identidade e da cultura surda na perspectiva de fomentar a acessibilidade linguística, social e educacional no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação docente. Educação de surdos. Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT

The process of teacher training and public policies for the education of the deaf must be a guideline in the school routine, considering that the deaf community needs to have access to a learning process that values diversity, promoting a dialogue of knowledge and experiences. This chapter aims to analyze the importance of public policies for the education of the deaf and for teacher training and to emphasize the relevance of LIBRAS, as it has the status of a language, as it has its own grammatical structure composed of the linguistic levels that characterize a language. The trajectory of deaf people was marked by stereotypes and prejudices, especially with regard to the difficulty of communication between deaf and hearing people, due to the necessary elements for linguistic dialogue to occur: learning sign language to provide the communicative act. The methodology had a qualitative approach. During the teacher training course, theoretical/practical material on Brazilian Sign Language was made available, with a view to deepening knowledge. The results reveal the contribution of studies that cover deaf education, with regard to linguistic and cultural aspects and for teacher training in the perspective of actually enabling more effective communication and better dialogue between theory and practice in the teaching of sign language. In the conclusions, it is highlighted that the historical and linguistic knowledge of LIBRAS corroborates the initial and continuing teacher training, with a view to valuing the deaf identity and culture in the perspective of promoting linguistic, social and educational accessibility in everyday school life.

Keywords: Teacher training. Deaf education. Brazilian sign language.

INTRODUÇÃO: PARA INÍCIO DE CONVERSA

Esse estudo discute uma problemática atual, tendo em vista que a educação de surdos necessita ser estudada na contemporaneidade, dada a sua relevância no contexto escolar e social na perspectiva de promover mudanças no cenário educacional, fruto de lutas da comunidade surda e também das políticas públicas, as quais

contribuíram para aprofundar os conhecimentos do universo educacional dos surdos. Além disso, possibilitaram fomentar estudos constantes, sobretudo por conta das especificidades linguísticas, sociais e históricas da comunidade surda brasileira.

O Brasil exibe um quadro expressivo de crianças, adolescentes e jovens que possuem problemas de comunicação e surdez, em vários níveis e, por vezes, apresentam dificuldades para acompanhar o desenvolvimento escolar. Essa dificuldade, possivelmente agrava-se pela falta de uma prática pedagógica direcionada ao discente surdo, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos específicos para ensinar a Língua Brasileira de Sinais – Libras (considerada com Língua Materna para os surdos – L1) e a Língua Portuguesa (segunda língua para os surdos – L2) e, também, pela ausência de investimento na formação inicial e continuada dos educadores.

Diante dessa realidade, os estudantes surdos podem ser vítimas de repetência, desânimo, defasagem série-idade, entre outros. Essas situações provocam um quadro de reprovações e evasão escolar, principalmente por uma ausência de uma prática pedagógica bem fundamentada na maioria das escolas que ainda não conseguiram se aproximar dos saberes da comunidade surda dos conhecimentos escolares, de estabelecer um diálogo com a família do estudante surdo ou de metodologias específicas voltadas para os estudantes surdos, dentre outros fatores.

Além do mais, na maioria das vezes, os educandos surdos não encontram, quer seja na família, quer seja no ambiente escolar, apoio ou orientação pedagógica adequada a sua especificidade, no sentido de avançar no processo de aprendizagem. Mediante essas reflexões, percebemos que há uma necessidade de compreender o processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais e buscar formas de intervenção pedagógica na perspectiva de viabilizar o processo de aprendizagem do educando surdo.

Com a publicação da Lei de Libras nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5626/2005, mudanças no panorama educacional foram suscitadas, as quais precisam ser divulgadas. Apesar desses marcos regulatórios ser fruto dos anseios e lutas da comunidade surda, algumas ações que a escola impõe à educação inclusiva, geralmente não atendem ao que é necessário e desejado pelo estudante surdo e por sua comunidade.

Acreditamos que seja imprescindível debater sobre os princípios que abrangem a Educação para surdos, dentre eles: a inclusão e a legislação em vigor. Para tal, faz-se necessário conhecer a realidade escolar, a visão das mudanças que já ocorre-

ram e quais os desafios que se delineiam no cenário das escolas públicas inclusivas e a proposta da educação bilíngue principalmente na educação básica. Conhecer esses aspectos está relacionado ao desejo da comunidade surda, ainda que tal modelo não prevaleça na grande maioria das escolas brasileiras.

O fato histórico que marca a promulgação da Lei de Libras nº 10.436/2002 e também do Decreto nº 5626/2005 é a busca por, entre outras ações relevantes para a educação brasileira, promover uma formação adequada aos educadores que atuam na educação básica. E que, por vezes, não têm a oportunidade, na formação inicial, de ter contato com a Libras e com os princípios que regem a educação para surdos na atualidade, uma vez que a inserção da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciatura ainda é recente.

Convém ressaltar que antes da Lei e do Decreto supracitados, na maioria dos currículos dos cursos de licenciatura não havia a inserção dos fundamentos e princípios da Língua Brasileira de Sinais e, por consequência, isso não fazia parte das exigências para ao exercício da docência na educação básica, por isso há uma necessidade de apresentar o tema e debatê-lo no cerne da educação do Brasil, especialmente porque os estudantes surdos historicamente tiveram seus direitos negados e necessitam e merecem uma educação de qualidade.

O presente artigo foi estruturado em três tópicos: o primeiro apresenta, de forma breve, as interfaces das políticas públicas para a educação de surdos, incluindo uma visão da proposta da educação bilíngue e dos principais desafios para a educação de surdos no contexto escolar; no segundo, apresenta-se um panorama da formação dos educadores para a educação inclusiva na contemporaneidade e no terceiro os procedimentos metodológicos.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação de surdos no Brasil é influenciada por inúmeras lutas em prol de uma Educação idealizada pela comunidade surda, fruto de debates e reuniões para aprofundamento do tema. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, Capítulo V, nos Artigos 58, 59 e 60, aborda a Educação Especial de uma forma geral, ou seja, ampla, e não específica o atendimento para estudantes surdos.

Depois de anos de luta da comunidade surda no Brasil, surge a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Nela, assuntos pertinentes aos surdos e o reconhecimento da Libras como língua oficial. Neste dispositivo, no Art. 1º, parágrafo único, se lê:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O reconhecimento da Libras representa um marco de grande relevância para as políticas de acessibilidade da comunidade surda. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta esta lei e foi elaborado depois de ampla discussão nacional. Na Lei nº 10.436/2002 destacam-se os capítulos II, que inclui a Libras como disciplina curricular; III, que trata da formação do professor e do instrutor de Libras; IV, que aborda o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; e o VI, que garante o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

A Declaração de Salamanca ressalta a importância da língua de sinais como meio de comunicação dos surdos. Além disso, reconhece e provê que todas os estudantes tenham acesso à educação na língua gestual do seu país, o que proporciona o surgimento do bilinguismo. O Decreto nº 5626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02, e reforça a relevância do ensino de Libras para a inclusão dos surdos e reitera que as classes e os educadores sejam bilíngues. No Art. 22, preconiza:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

O Decreto também prevê a inserção da disciplina Libras nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia, Educação Especial e Licenciaturas, com o objetivo de formar profissionais e dar condições suficientes a um ensino bilíngue. Isto é, é necessário investimento em políticas públicas, formação inicial e continuada em relação à educação de surdos e suporte especializado. Acredita-se que essas ações evitam o fracasso escolar e consequências observadas na prática.

Outro problema para os alunos surdos inseridos nas classes comuns é a ausência de referenciais surdos. Fato que enfraquece a cultura e produz por vezes baixa autoestima, além de uma sensação de incompetência diante da dificuldade na compreensão de conteúdos considerados simples, mas que não são alcançados e resultam em reprovação e evasão escolar.

Por este motivo, a maioria da comunidade surda necessita de uma educação bilíngue, metodologia de acordo com a realidade dos surdos, a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular na formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais, medida que também é prevista pela lei.

Sem uma língua que possa intermediar a ação comunicativa, nada pode ser construído, e o que pode acontecer é as partes envolvidas (no caso a professora e os alunos Surdos) fingirem que participam de uma interação e que uma comunicação real está acontecendo. Ou dizendo de uma forma totalmente aberta: o aluno finge que aprende, e o professor finge que ensina (SÁ, 2011, p. 160).

O estudante surdo tem direito ao intérprete em sala de aula, segundo o Decreto nº 5626/2005, o qual prevê que a formação de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional, extensão universitária e formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Além disso, há muitos preconceitos e estereótipos que necessitam ser vencidos no que tange a educação de surdos e a relação surdez X deficiência. Nessa direção,

destacamos que, de acordo com Almeida (2000), não existe uma patologia, nem uma inferioridade do sujeito surdo em relação aos demais, a surdez é vista como uma diferença, e não como deficiência.

De acordo com os estudos de Skliar (1998, p. 54), o Bilinguismo não se limita apenas à aquisição de duas línguas, mas “deveria aludir à sua acepção pedagógica, isto é, à ideia de educação bilíngue, ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua”. A educação bilíngue ainda não é uma realidade na maioria das escolas brasileiras, todavia, é uma das lutas da comunidade surda, por acreditar que conseguem aprender e interagir melhor por meio da proposta bilíngue.

Perlin (*apud* STROBEL, 2006) assevera que a educação de surdos tem de pautada com códigos da cultura surda, porque caso contrário não haverá de fato a inclusão, e sim uma adaptação, já que a língua portuguesa é a principal forma de comunicação. Por isso é condição *sine qua non* investir no processo de formação inicial e continuada para romper com as barreiras existentes nessa trajetória, principalmente em metodologias que possam valorizar os saberes dos surdos e oportunizar novas aprendizagens, a exemplo da aquisição da segunda língua para os surdos.

Dentre os anseios dos estudiosos e defensores do bilinguismo, o ideal para a comunidade surda é que seja ofertada em classes formadas por surdos, por considerar que nessa etapa do desenvolvimento ocorre a aquisição da linguagem, sendo relevante a presença de um professor que também seja surdo, por ser uma referência para a cultura surda. Entretanto, na ausência deste, o professor ouvinte bilíngue que tenha proficiência na Libras e conheça as metodologias para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos pode assumir a docência.

Nessa perspectiva, é imprescindível investir em metodologias que apresentem os conteúdos de forma visual, com materiais didático-pedagógicos adequados para a realidade da cultura surda, investindo na utilização da Língua de Sinais, promovendo a interação entre os educandos em instituições ou salas especializadas com a presença de educadores surdos, bilíngues e, quando necessário, intérpretes, valorizando as diferenças entre os estudantes, porque em um mundo de maioria ouvinte, há uma predominância da oralidade, aulas expositivas, dentre outras.

Ainda nessa direção, Karin Strobel (2011) ressalta que “a escola bilíngue é comprovadamente a melhor para a socialização, alfabetização e inclusão social de surdos”.

Para promover a educação de surdos, é necessário investir em uma metodologia diferenciada. O ensino para surdos precisa valorizar a visão e não a audição, considerar as diferenças linguísticas e culturais, valorizar a capacidade do estudante surdo em aprender e se desenvolver como qualquer ouvinte, desde que sejam oportunizadas para eles as condições necessárias para que possa ampliar seus conhecimentos da L1, que é Libras, e avançar na aprendizagem da L2, que é a língua portuguesa. Nesse sentido, a interação e o apoio da família do surdo nesse processo de aprendizagem são muito importantes para ampliar o seu desenvolvimento.

Nessa confluência de ideias, depreendemos que embora seja um anseio da comunidade surda ter acesso a uma educação bilíngue, não houve um avanço no que tange a essa oferta. A maioria das escolas ainda não possui classes bilíngues para surdos, prevalecendo na atualidade a proposta da inclusão dos estudantes surdos nas escolas regulares. Faz-se necessário, portanto, investir na formação de educadores que atuam na educação básica, o que veremos a seguir no próximo tópico.

FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DILEMAS DA SALA DE AULA

A proposta das Diretrizes para a formação de educadores da educação básica ressalta o papel do professor frente a atual compreensão da educação, cujo foco é a formação para o exercício pleno da cidadania. Enfatiza-se entre os deveres da docência “assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos” (BRASIL, 2000, p. 5).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência.

Em 2003, é implementado pelo MEC, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de to-

dos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

No que tange à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação – PNE com marco temporal de 2014-2024, destacamos a meta 4, que representa um avanço e, ao mesmo tempo, um desafio para a educação brasileira. Ao analisar a meta supracitada, evidenciamos as principais estratégias no que concerne à formação de educadores e à educação de surdos:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014, p. 55-56).

Apesar dos marcos regulatórios do novo Estatuto da Pessoa com Deficiência, da Lei nº 13.146/2015, ainda percebemos um distanciamento entre o que está preconizado na lei e a realidade existente nas escolas da educação básica. Além disso, os programas e os currículos de formação de educadores por razões não aleatórias, são omissos ou incipientes, sobretudo no que se refere às bases necessárias para a compreensão e prática desse nível de participação na instituição docente, da profissão docente, pedagógica, educacional.

Diante do exposto, convém acrescentar que na formação de educadores para a educação de surdos ainda existem inúmeros docentes que atuam no ensino regular e não possuem um aprofundamento acerca do ensino da Libras e da proposta bilíngue para surdos. Outro desafio que se configura na atualidade é a oferta da educação bilíngue para surdos, por se tratar de uma demanda da comunidade surda.

Nesse sentido, as contradições na formação de educadores para a educação de surdos, pois historicamente as pessoas surdas foram invisibilizados, e não havia uma educação que valorizasse o ser surdo, sua subjetividade e singularidades. Por isso, torna-se imprescindível fortalecer a formação docente na área de inclusão.

Ancorados nessa reflexão, depreendemos que a educação de surdos não se limitaria ao que diz a proposta da inclusão de surdos na escola regular, porque se faz necessário que, no percurso de formação, os educadores assumam uma atitude de compromisso com a democratização dos saberes que emergem de uma cultura surda. Além de requerer o diálogo com abertura para a diversidade presente também no cotidiano da sala de aula, o qual, por vezes, é negado, pois ainda prevalece uma prática pedagógica centrada no oralismo. Além do mais, a educação de surdos requer uma ação educativa que seja permeada pela proposta da Pedagogia surda, com atividades adequadas para o ensino da comunidade surda, respeitando as suas peculiaridades linguísticas e culturais.

É imprescindível destacar que a educação deve possibilitar aos sujeitos surdos o exercício de suas atividades de maneira que interligue sensibilidade e conhecimentos nos processos de ensino-aprendizagem como potencializados do ser e do cérebro/mente. Por isso enfatizamos a necessidade de atender as necessidades da comunidade surda. Na realidade, faz-se necessário que ocorra a implementação de uma proposta bilíngue que atenda as particularidades linguísticas das pessoas surdas. Isso reverbera na formação e atuação do professor na escola regular, que muitas vezes não se sente preparado para o processo de inclusão, e o investimento na formação inicial e continuada do professor constitui um desafio.

Convém dizer, ainda, que optar pela carreira docente atualmente, frente a todas as mudanças de paradigma que têm ocorrido, as precárias condições de trabalho – falta de intérpretes, ausência de tradutores e de formação – tanto para educadores que atuam na educação básica, quanto para surdos que já concluíram o ensino médio (uma minoria dos surdos) – não é tarefa fácil, mas sabemos que alguns surdos avançaram em seus estudos, apesar de todos os obstáculos.

Diante dessa realidade, percebemos a importância de investir no ser humano e um distanciamento entre o discurso em relação à educação de surdos e a prática do que acontece no interior de cada sala de aula e na própria aceitação da sociedade como um todo. Os educadores, juntamente com toda equipe escolar, necessitam estu-

dar os princípios teóricos e metodológicos da Libras e buscar, em seu planejamento, metodologias adequadas para a educação de surdos, que atendam aos reais interesses e necessidades da comunidade surda, na tentativa de minimizar os desencontros entre a língua oral e a Libras, promovendo uma interligação dos diferentes saberes que possam ser aceitos e respeitados no cotidiano da sala de aula.

Por conseguinte, ressaltamos que a formação continuada dos educadores em algumas instituições de ensino, ainda precisa ser ressignificada no que tange ao processo de aprendizagem voltado para uma proposta pedagógica que atenda as especificidades dos estudantes com surdez e também promover formação continuada e fomentar recursos para aquisição de materiais didáticos e metodologias para uma prática pedagógica bilíngue e acessível, que valorize as diferenças e promova a difusão da LIBRAS entre surdos e ouvintes, contribuindo dessa maneira para fomentar a acessibilidade linguística e cultural.

Por essa razão, é premente pensarmos em concatenar a teoria e a prática na formação docente e fomentar o engajamento de toda a comunidade escolar no sentido da continuidade da luta em prol da efetivação das políticas públicas para formação de educadores para uma educação de surdos com qualidade, que valorize a alteridade dentro e fora da sala de aula.

PERCURSO METODOLÓGICO: caminhos de uma experiência formativa

Compreendemos que os caminhos metodológicos estão diretamente relacionados aos percursos que a pesquisa trilhará, analisando seus diferentes âmbitos. Dessa forma, percebendo a relevância do contato direto com a situação de estudo, elegemos a pesquisa-ação tendo em vista que,

[...] possui um caráter participativo, pelo fato de promover ampla interação entre pesquisadores e membros representativos da situação investigativa. Nela existe vontade de ação planejada sobre os problemas detectados na fase da investigação (THIOLLENT, 2009, p. 9).

Diante dessa realidade destacamos a relevância da interação com o meio social em que estamos inseridos, estabelecendo diálogo constante com a comunidade,

ultrapassando os limites dos saberes negados historicamente e nesse contexto entra em cena a importância de promover a formação docente para a difusão e aprendizagem da LIBRAS.

Em decorrência da necessidade de promover encontros formativos para educadores e para a comunidade, elaboramos a oficina de Libras, intitulada: “A arte de comunicar com as mãos”. Na referida oficina foram apresentados os princípios básicos da Língua Brasileira de Sinais, aspectos teóricos e metodológicos para aprendizagem da Libras e também da realização de atividades práticas para envolver os participantes da comunidade e do contexto acadêmico/universitário.

A difusão da Libras abre novas possibilidades para os surdos e também para ouvintes no intuito de propiciar uma maior interação entre as pessoas em todos os aspectos, na família, na escola, no ambiente de trabalho, enfim, em todos os contextos socioeducativos em que os surdos possam manter os diálogos e as reflexões acerca da identidade e da cultura surda.

Nessa perspectiva, destacamos que para Freire (1982, p. 65) “somente homens e mulheres, como seres ‘abertos’, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade”. Este processo de conquista por sua vez, é expressado por meio de suas línguas, que representam uma objetivação do mundo que os cerca. Este aspecto, no que diz respeito à pessoa surda, se dá, principalmente, por meio do estímulo visual, visto que a Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual espacial.

Em 2018 e 2019 ocorreu uma formação para docentes no Departamento de Educação, *Campus X* da Universidade do Estado da Bahia, na cidade de Teixeira de Freitas, contribuindo para a interlocução de saberes e experiências acerca da Libras, com carga horária de 40 horas cada módulo. A referida formação faz parte do projeto de Extensão intitulado: LABORATÓRIO DE DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: políticas públicas com ênfase em libras e em tecnologia assistiva. Uma das atividades previstas no laboratório, consta a realização de um curso de Extensão que tinham como público-alvo estudantes dos cursos de licenciatura em Letras-Português, Pedagogia, História, Educação Física, Biologia e também para professores da educação básica e para a comunidade externa. O curso de extensão apresentou como proposta: aulas expositivas e dialogadas com a apresentação da parte teórica da estrutura da Língua Brasileira de Sinais e atividades práticas para aprendizagem

da língua e também a elaboração de jogos didático-pedagógicos como proposta de ensino bilíngue da Libras. Além de promover a análise de filmes e documentários voltados para a educação de surdos e difusão da LIBRAS,

Em virtude da pandemia da Covid-19 e em decorrência da suspensão das aulas, no ano de 2020 a oficina de Libras ocorreu na modalidade virtual, no intuito de manter o contato com os educadores interessados na formação e no diálogo constante acerca da educação de surdos e da difusão e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.

Corroboramos com Freire (1967, p. 107) quando revela que o diálogo:

É a relação horizontal de A com B, nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo, instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Portanto, a execução dessa proposta mobiliza experiências e nos apresenta possibilidades, potencialidades e desejos dos participantes, os quais vêm orientando o desenvolvimento desta proposta de ação, sempre aberta, construída através de um processo de criação dinâmico e participativo, que em cada versão agrega novas contribuições para a difusão da Libras, formação docente e valorização da comunidade surda. No final das oficinas foi realizada uma avaliação e ficou claro por parte dos participantes o interesse de prosseguir nos estudos históricos, linguísticos e culturais da Libras, inclusive gerou o desejo de vincular os estudos realizados no decorrer do curso para a realização do Trabalho de conclusão de curso por parte de alguns participantes, o que demonstra o interesse e a necessidade da continuidade dos estudos no âmbito dos cursos de Licenciatura e na formação continuada de educadores da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PAUSA PARA REFLEXÃO

A contribuição fundamental desse artigo consistiu em demonstrar as principais políticas públicas para a educação inclusiva, com ênfase na educação de surdos e a importância da formação dos educadores diante dos desafios da contemporaneidade. Nessa perspectiva, convém lembrar o contexto no qual se constroem os saberes

e conhecimentos do fazer pedagógico, bem como as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão docente.

Repensando a formação dos educadores a partir da observação de suas práticas pedagógicas na educação básica, é importante lembrar Pimenta (1999), quando este identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos relevantes nos estudos sobre a atuação do professor. Partimos da premissa de que essa atuação é construída desde a reafirmação das práticas, bem como da necessidade de estarmos em constante atenção, sobre o significado de ser professor e de confrontarmos essas práticas sempre à luz da teoria, pois é na experiência do trabalho docente que se desenvolve a ressignificação dos saberes assimilados ao longo da formação.

Diante do exposto, ressaltamos a necessidade da formação dos educadores frente aos desafios da educação de surdos, na perspectiva de ratificar a indissociabilidade da relação teoria e prática no fazer profissional. Apesar das políticas públicas existentes no Brasil, encontramos ainda um fosso no que se refere à formação dos educadores que atuam na educação básica, especificamente com estudantes surdos.

Indubitavelmente, um dos fatores que contribuíram para esse fosso foi a falta de implementação das políticas públicas para a educação de surdos, em especial ao desejo da comunidade surda em ter uma educação bilíngue. Nessa perspectiva, a formação continuada e em serviço parece-nos uma saída ou, no mínimo, uma alternativa importante para ressignificação das práticas pedagógicas, pois o ensino não é só um ato comunicativo, mas sim um ato intencional, um ato transformador, que deve estar comprometido com a criação. Por esse motivo, a estrutura educacional necessita investir na formação dos seus educadores da educação infantil até o ensino superior, pois a presença dos estudantes surdos deve ser garantia em todos os níveis de ensino.

Nos caminhos trilhados na escrita desse artigo, podemos refletir que a educação de forma ampla necessita estar em constante movimento de inovação, reflexão e adaptação, principalmente com tantas mudanças de paradigma que estamos vivenciando na contemporaneidade. Os profissionais da educação, necessitam se aperfeiçoar, refletindo, uma vez que os conhecimentos estão, a todo o momento, se renovando e essa compreensão o professor precisa desenvolver em seu cotidiano e em seu fazer pedagógico, na perspectiva de ampliar os seus horizontes, seus conhecimentos, acompanhar descobertas da ciência, as publicações da sua área de atuação do seu trabalho, no que diz respeito à performance, à sua práxis, principalmente no que tange à edu-

cação inclusiva e de surdos, na perspectiva de romper com os estereótipos existentes e possibilitar ações efetivas que possam transcender do discurso à prática no cotidiano da sala de aula, com vistas a promover a inclusão e a acessibilidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira C. de. **Leitura e surdez**: um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre em Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 3 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br/. Acesso em: 3 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE. Brasília: Câmara dos Deputados) 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 fev.2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como uma prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de (org.). **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer Edua, 2011.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 245-254, jun. 2006. Dossiê Grupo de Estudos e Subjetividades.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINICURRÍCULO

Guilherina Elisa Bessa da Costa é mestre em Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação-GESTEC. Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Educação Campus X-Teixeira de Freitas e Coordenadora do Curso de Licenciatura em História. Pós-graduada em Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior e História do Brasil. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Inclusiva-PROGEI e do GEICEL. Docente orientadora do Núcleo de História do Programa de Residência Pedagógica-DEDC/Campus X. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Formação de professores, Estágio e pesquisa, Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tecnologia assistiva, políticas públicas para pessoas com deficiência e LIBRAS. **E-mail:** guilbessa@yahoo.com.br.

Pandemia, educação inclusiva e acessibilidade para estudantes no espectro: plano educacional institucional e inclusivo como exercício de futuridade

SALVADORI, Juliana Cristina

RESUMO

Este artigo relata a experiência de reinvenção de Plano Educacional Individualizado (PEI), documento norteador de práticas para estudantes com deficiência, com um Plano Educacional Institucional Inclusivo (PEII UNEB), um exercício de futuridade, na perspectiva freiriana. Esta experiência encarna o entrecimento das dimensões de micro e macropolítica de inclusão e acessibilidade, e preconiza uma transformação das práticas e culturas institucionais, no cotidiano dos departamentos e *campi*, para uma educação inclusiva para todas as gentes. As armadilhas da formação de professores, e seu entrecruzamento na construção de práticas e cultura universitária inclusivas, no diálogo com as diversidades, e dentre elas a deficiência, circulam neste texto, advindos de um dos lugares que a autora, como mãe, pesquisadora, professora na formação de professores, é demandada a ocupar: o de produzir, no diálogo com atividades de orientação em pesquisa e tensionados pela e na teoria, e a partir de sua professoralidade atravessada pela maternidade atípica, orientações para acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior. A estratégia elegida foi a de

promover o deslocamento da demanda pelo PEI, transformando-a em provocação e convocação para que nos corresponsabilizemos pelos cotidianos em que produzimos e/ou reproduzimos processos de inclusão e exclusão de estudantes, servidores e comunidades com deficiência. Como resultados, destaca-se o debate que o parecer gera ao ser compartilhado em âmbito de departamento; a constituição de Comissão de Inclusão e Acessibilidade no DCH IV, Jacobina; suas ações e a baixa adesão à pauta da formação e das práticas para inclusão plena, ainda compreendida como saberes e fazeres específicos de especialistas.

Palavras-chave: Política de Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior. Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Plano Educacional Institucional.

ABSTRACT

This paper presents the experience of transforming an Individualized Education Plan (IEP), a guiding document aimed at supporting educational practices with students with disabilities, into an Institutional and Inclusive Education Plan (IIEP UNEB), as a futurity exercise, from a Freirian perspective. The experience embodies the intertwinement of micro and macro policies of inclusion and accessibility, and argues for a transformation of institutional practices and cultures to constitute, on the daily life of UNEB *campi*, an inclusive education for every bodies. The pitfalls of teacher education, as well as its influence in the construction of inclusive university practices and cultures considering diversities, among them disabilities, are also focused on this text. The considerations come from the positions the author is required to occupy as a mother, researcher and professor in charge of teacher education: to delineate guidelines for the reception of students with Autistic Spectrum Disorders stemming from her professorship traversed by her atypical motherhood, and communing with the role of research advisor. The strategy selected to elaborate the guidelines consisted of dislocating the demand, turning it into an instigation and a summoning for all to share the responsibility for the routines in which we produce or reproduce processes of inclusion and exclusion of students, public servers and communities with disabilities. Among the results, this paper highlights: the debates ignited by sharing these guidelines in the Departamento de Ciências Humanas, *Campus IV* (DCH IV), Jacobina (BA); the nomination of an Inclusion and Accessibility Committee in the DCH IV; the Committee's actions as well as the low rate of adherence to the agenda of education and practices to guarantee full inclusion, a task still understood as related to specialists on Special Education.

Keywords: Inclusion and Accessibility Policy in Higher Education. Student with Autism Spectrum Disorder (ASD). Institutional and Inclusive Education Plan.

INTRODUÇÃO

Com o impacto da pandemia de Covid-19, que chega ao Brasil, oficialmente, em março de 2020, há, no âmbito das universidades, consequente reorganização do trabalho docente para ensino, pesquisa e extensão na modalidade remota, retomada de forma sistemática no segundo semestre de 2020. Neste contexto, a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), estrutura a escuta qualificada *on-line*, de professores, servidores técnico-administrativos e estudantes que atuam no debate e estruturam ações sobre inclusão, acessibilidade e deficiência para construção coletiva de uma Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão, processo que se finaliza em dezembro de 2020 com a consolidação da minuta desta política.

Para além de marcar um exercício de futuridade, conforme a concepção freireana, em meio às interdições da pandemia e as possibilidades de multicampia *on-line*, para se sonhar e esperar uma universidade inclusiva, a construção da política inova por se compor como uma política não apenas de cunho acadêmico, mas universitária e laboral, compreendo a universidade como espaço de convivência, concepção imprescindível para a reconfiguração da dimensão acadêmica. Essa política também inventa sua futuridade ao prever ações, estratégias, recursos e equipamentos, como núcleos e laboratórios, além de documentação com parâmetros pedagógicos, para que sua implantação tivesse pés para caminhar e não se tornar palavra morta, documento-monumento-lápide de boas intenções.

Em janeiro de 2021, fui interpelada, como professora e pesquisadora do Departamento de Ciências Humanas, *Campus IV*, Jacobina, por uma demanda qualificada como técnica advinda da PROAF: emitir parecer para dois departamentos da UNEB que estavam a receber estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa demanda me vem institucionalmente de duas formas: nos atravessamentos de WhatsApp, em que profissional e pessoal se entrecruzam, formando redes solidárias, nas redes sociais; e formalmente via processos constituídos no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) do estado da Bahia.

A chegada desta demanda é construída por movimento anterior ao da participação na escuta qualificada e, novamente, entretece o profissional e pessoal: a criação e coordenação do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), que nasce do Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior

(DIFEBA), em conexão com a atuação no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, desde o ano de 2015; a demanda de assumir a deficiência como diversidade no programa pela falta de acolhimento deste tema no campo da pós-graduação e entre pesquisadores de diversidade (deficiência, afinal, não é vista como produtora de subjetividades, identidades e cultura, mesmo entre os pesquisadores de diversidade – apenas como doença); e pelo meu atravessamento materno: sou mãe de filho com Transtorno do Espectro Autista e essa história começa não em 2005, quando ele nasce, mas em 2008, quando ele é diagnosticado, e cruza com a história da UNEB em 2012, quando sou aprovada em concurso para vaga de professora assistente no Departamento de Ciências Humanas, *Campus IV*, na cidade de Jacobina, no território de identidade do Piemonte da Diamantina, Bahia.

As armadilhas e atravessamentos da formação de professores no ensino, na pesquisa e na extensão; seu entrecruzamento na construção de práticas e cultura universitária inclusivas, no diálogo com as diversidades, e dentre elas a deficiência; o exercício de devir e de futuridade, tensionado pela ausência de uma política institucional para inclusão e acessibilidade, mesmo quase um ano após a elaboração de uma minuta coletiva, são os temas que circulam neste capítulo, advindos de um dos lugares que eu como mãe, pesquisadora, professora na formação de professores, sou/fui demandada a ocupar: o de produzir, a partir da produção acadêmica, no diálogo com atividades de orientação em pesquisa e tensionados pela e na teoria, e a partir da minha professoralidade atravessada pela maternidade atípica, orientações para acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior. A estratégia elegida neste parecer foi o de promover o deslocamento desta demanda transformando-a em provocação e convocação para que institucionalmente nos corresponsabilizemos pelos cotidianos em que produzimos e/ou reproduzimos processos de inclusão e exclusão de estudantes, servidores e comunidades com deficiência.

FUNDAMENTOS PARA EXCLUSÃO, FUNDAMENTOS PARA INCLUSÃO: OS (NÃO) DITOS

É interessante destacar que os encontros com os processos de dois departamentos diferentes da UNEB, via SEI, são distintos, assim como os textos e os tons: a primeira solicitação traça de forma explícita a interpelação para exceção: o estudante não entrou por cotas para estudantes com deficiência e apenas posteriormente a sua matrícula informa à direção do departamento e coordenação do curso que é pes-

soa com Transtorno do Espectro Autista. O não dito do texto demanda uma resposta: a confirmação de que há fundamentos para se desconsiderar a demanda do estudante sobre seus direitos como pessoa com deficiência (PCD). Nesta interpelação, conformada como memorando de abertura do processo, o fundamento da inclusão é tratado como demanda legal a ser desconsiderada por tecnicidades, e não cabe qualquer reflexão sobre o departamento, o curso e suas concepções sobre Universidade e a acolhida deste estudante e de sua demanda. A segunda solicitação tece um tom distinto: demonstra-se preocupação com desconhecimento do departamento frente às possíveis demandas do estudante e solicita-se não a avaliação do estudante, como o processo anterior, mas a orientação ao departamento e seus profissionais. Os dois processos narram os não lugares ocupados pelo debate e pelas práticas da inclusão e da acessibilidade na Universidade do Estado da Bahia em seu cotidiano bem como as armadilhas que se entretecem: o do conflito com o paradigma da integração (se a/o estudante entra na Universidade, cabe a ela/ele se integrar e seguir como a banda toca), o que mostra a prática do cotidiano dos departamentos, cursos e salas de aula, nos quais a política de cotas ainda é vista como verniz legalista a cobrir concepções de ensino, aprendizagem e universidade excludentes; a concepção da inclusão como um saber/fazer de especialistas, o que acaba por desresponsabilizar os profissionais não especialistas e alocar a inclusão e a acessibilidade como atribuição de poucos. A deficiência, em ambos os casos, é considerada um problema que a universidade gera para seus profissionais por meio de sua política de cotas e não como diversidade constitutiva dos sujeitos do e no mundo. Sobre a demora na entrada desta diversidade em nossas salas, tudo é silêncio.

A primeira estratégia tecida naquele parecer foi a de contestar o argumento não dito, sobre a legalidade da demanda do estudante, que não havia entrado por cotas – afirmava o documento. O discurso jurídico e sua fundamentação, portanto, foi mobilizado como fundamentação. No Brasil, a legislação específica sobre direitos das pessoas com deficiência, a partir dos anos 2000, se torna extensa, felizmente – sinal de que esta pauta emerge no esteio das demais pautas implicadas assumidas pelos movimentos por justiça social e pela luta por direitos humanos, internacionalmente fortalecida a partir dos anos 1990.

Para fins do parecer, naquele momento, destaquei a Lei nº 12.764, promulgada em 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, a Lei nº 13.146, promulgada em 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou ainda Estatuto da Pessoa com Deficiência, e a Nota Técnica 04/2014 do MEC, sobre Atendimento Educacional Especializado, serviço da educação especial a ser organizado pela instituição educacional, qualquer que seja

seu nível, para acolhida e acompanhamento dos estudantes com deficiência. Esta nota salienta que não é necessário laudo médico comprobatório para ter acesso aos serviços e adaptações, visto que nosso trabalho não tem natureza clínica, mas educacional.

Tem sido um desafio fazer-se compreender por profissionais da educação que não somos ledores de CID e que nossa atuação é pedagógica. Os processos que recebi, aliás, fundavam-se nessa lógica biomédica: para além dos e-mails, despachos e encaminhamentos, em anexo estavam laudos médicos, com seus CIDs e texto-laudo médico enfocando a etiologia e os critérios diagnósticos do que a perspectiva biomédica só consegue perceber como patologia, doença. Não havia orientação pedagógica, nem estratégias, recursos e capacidades dos estudantes. No não dito dos textos e entre textos, a demanda que me chegava era a de produzir essa orientação pedagógica, como se essa orientação pudesse se fundar em um laudo ou número de CID, receita única para estudantes autistas (para autistas, junte um copo de açúcar, dois de farinha, manteiga e *voilà*, temos uma prática), e prescindisse do encontro com os estudantes durante o processo educativo para construção de reflexão sobre processo de ensino e aprendizagem.

Especificamente na educação, esta questão foi apontada por Vasques (2008), na discussão sobre a escolarização da pessoa com autismo. De acordo com a autora “[] existe uma centralidade do diagnóstico na construção e na condução dos processos educacionais [...]” (VASQUES, 2008, p. 182).

Para deslocar do paradigma biomédico, outro não dito dos textos, a segunda estratégia do parecer foi trazer para o diálogo o modelo social da deficiência, compreendendo e marcando TEA, politicamente, como deficiência, rompendo com a lógica biologizante que encara deficiência como doença, patologia, incapacidade e falta, e centrar nas potencialidades do sujeito e nas suas competências e habilidades, garantindo o direito à educação e a sistemas educacionais inclusivos, em todos os níveis.

Mas para tornar a UNEB inclusiva para pessoas com deficiência, precisamos reconhecer e desconstruir o que emerge como centralidade da prática pedagógica para estudantes com deficiência. Essa prática, em geral, se concentra em buscar a identificação das características individuais dos estudantes, relacionando-as às causas de suas dificuldades no processo de escolarização. Nessa visão disseminada e perversa, as instituições educacionais e seus profissionais cumpriram seu papel ao oferecer o ensino, mas a aprendizagem e suas dificuldades são de responsabilidade apenas dos alunos e se alguns alunos não conseguem aprender, devem ser encaminhados aos serviços e profissionais de saúde e/ou especialistas para que se verifique que tipo de problema apresentam, e daí sejam tratados, terceirizando dessa forma a relação de ensino

e aprendizagem. Em casos mais perversos ainda, essa lógica excludente se cristaliza na máxima “não deveriam estar aqui”, que nos revela o quanto o capacitismo está estruturalmente arraigado nos sistemas de ensino e no modo como se organiza o trabalho pedagógico.

Logo, a estratégia de trazer o modelo social de deficiência para o debate, desloca a avaliação do indivíduo para a reflexão-ação no âmbito da instituição: pautamos a urgência de se reconhecer as barreiras que impedem a inclusão plena e, logo, a permanência e participação dos estudantes com deficiência na vida social da qual fazem parte a acadêmica e a profissional. Dentre estas barreiras, está o desconhecimento sobre fundamentos da diversidade, deficiência e Transtorno do Espectro Autista, considerado saber de especialistas e justificado pelo “não fui formado para isso”.

O movimento daquele parecer, conquanto mobilizasse o discurso jurídico como enfrentamento dos não ditos, foi o de deslocar a demanda sobre a orientação/receita psicopedagógica do estudante, para a reflexão-ação do departamento e do curso sobre suas questões com o acolhimento dos estudantes, planejando ações formativas tratando acessibilidade, inclusão, deficiência, TEA e demais temas correlatos, assumindo-se como corresponsáveis por esse processo a direção do departamento, seu Conselho e coordenadores de Colegiados, bem como outros, como: núcleos docentes estruturantes e as coordenações de área dos cursos. Isto porque, segundo o disposto na LBI, e ratificado pelas pesquisas realizadas sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência em âmbito brasileiro, cabe às instituições garantir ações e formular estratégias para o acesso, permanência e participação do estudante “por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015).

O movimento da LBI é o de deslocar do individual para o social: barreiras, neste paradigma, advém da compreensão da deficiência a partir do que chamamos de modelo social da deficiência, que: a. desloca a responsabilidade do indivíduo para o coletivo; b. desassocia deficiência de incapacidade como ainda é compreendida por muitas instituições e profissionais. Logo, o movimento que nos caberia é o de presumir competências e no encontro educativo compreender as capacidades dos estudantes, por um lado, e mapear as barreiras que a instituição/departamento oferece ao estudante com deficiência, dados que informariam a elaboração de plano de gestão e pedagógico para garantir acessibilidade, direito do estudante, e inclusão plena, por meio de práticas pedagógicas inclusivas que só podem ser construídas em uma cultura universitária inclusiva, ainda em devir.

O Brasil e suas políticas públicas para pessoas com deficiências, inclusive as educacionais, em consonância com o preconizado por tratados internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência, oficialmente adota o modelo social de deficiência, e não o biomédico. Esta mudança é significativa, pois ressignifica deficiência, desassociando-a de doença, patologia e incapacidade, e traz para o centro do debate e das intervenções a funcionalidade, relacionada à atividade e participação da pessoa com deficiência nos mais diversos contextos e ambientes, tendo em vista a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social destes sujeitos.

Da mesma forma, essa compreensão da interação complexa de fatores que impactam a participação e a atividade do estudante na universidade nos mostra como os limites entre capacidade e incapacidade em relação à deficiência são fluidos e como não há orientações gerais e genéricas que se apliquem a toda e qualquer pessoa com deficiência, mesmo as que compartilham o mesmo diagnóstico, como é o TEA.

Importante salientar que Transtorno do Espectro Autista é entendido como condição, não doença ou patologia, bem como como um marcador de diversidade e identidade, como o movimento pela neurodiversidade tem pautado. Esta compreensão do TEA como condição, em acordo com a perspectiva do modelo social de deficiência, e pela própria compreensão desta condição como um espectro, demanda que autismo ou autista não sejam usados como rótulo – “o aluno autista” ou “o estudante autista”: é preciso reconhecer o estudante em sua individualidade, sujeito de direitos, humanizá-lo, reconhecê-lo como pessoa – ele tem nome, sobrenome, família, história, endereço e particularidades que advêm da sua forma de estar no mundo que não se resume a sua condição de autista mas são atravessadas por outros marcadores sociais e culturais: gênero, sexualidade, raça/etnia, classe etc.

Mediante o exposto, o trabalho pedagógico construído a partir da identificação das necessidades da pessoa com TEA, em seus contextos reais de vida, englobando diferentes dimensões, é direcionado pelo Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Composto por ações coordenadas entre os atores que compõem o sistema educacional inclusivo, deve ser revisto sistematicamente, levando em conta os projetos de vida, os objetivos de aprendizagem e o currículo do curso.

O PEI consiste em uma proposta de organização curricular que deverá nortear a mediação pedagógica dos professores e contribuir com o desenvolvimento das potencialidades do estudante. É um Planejamento de responsabilidade institu-

cional no momento em que o aluno ingressa na Universidade. Ele parte do Relatório pedagógico apresentado pelo aluno quando do seu ingresso, e/ou é elaborado a partir do diálogo com família, estudante e profissionais que o acompanham, e sua construção consiste, basicamente, de 4 etapas: conhecer o aluno, suas características, habilidades e necessidades; estabelecer metas; elaborar cronograma de atividades; avaliar.

Na impossibilidade de se estruturar um PEI para os estudantes, tomamos o PEI como uma provocação para, como um exercício de futuridade, construir uma proposta de planejamento em 3 dimensões: macro, meso e micro, compreendendo que as micropolíticas e práticas do cotidiano precisam fundar políticas referenciadas e tecer cultura inclusiva em âmbito dos departamentos e colegiados de curso que estruturam essa entidade tanto abstrata quanto imanente que nomeamos como Universidade do Estado da Bahia.

CONVOCANDO E PROVOCANDO CORRESPONSABILIDADES

A inclusão plena de pessoas com deficiência na UNEB não pode ser encarada como boa vontade ou mesmo um peso para o curso ou departamento. É preciso compreender como direito à educação garantido e como missão encampada pela UNEB, política institucional, sinalizada pela sua política afirmativa de cotas. Tampouco se deve encarar a inclusão de estudantes com deficiência numa perspectiva integracionista, resumida na perversa consigna “ele que se adapte ou seu lugar não é aqui”. Não são estas as bases legais e éticas que fundam a proposta de educação inclusiva que pautam a UNEB e a política educacional brasileira, elaborada com base na compreensão que os direitos humanos e os direitos das pessoas com deficiência ganham a partir da década de 1990 em âmbito internacional e nacional.

De qualquer modo, várias das ações e estratégias apontadas nas 3 dimensões em que se opera o trabalho docente e a vida acadêmica podem ser implementadas de forma imediata e sem grandes custos à instituição, de modo a proporcionar acolhimento ao estudante – não podem as instâncias e profissionais se eximir de suas atribuições e competências tendo como desculpa demora ou inação de outras instâncias e dimensões. Importante ressaltar que cabe aos atores institucionais, em especial gestores, implementar as ações e estratégias indicadas, bem como investigar e elaborar plano de ações a partir da realidade de cada departamento e curso.

As ações e estratégias propostas preconizam que as dimensões institucionais em âmbito macro, meso e micro estão inter-relacionadas, de forma que de fato se criem condições institucionais para inclusão plena e sistematizada, e para que as ações propostas não se configurem como ações e práticas isoladas, a depender da boa vontade dos atores envolvidos.

Há vasto material disponível sobre estratégias pedagógicas para educação inclusiva e para inclusão plena, em repositórios institucionais, bases como Scielo e mesmo bases da própria UNEB. Há também possíveis parcerias e diálogos para proposta de formação não apenas permanente, mas ininterrupta, compreendendo o amarrado entre formação, experiência e produção de subjetividades como professores, estudantes e profissionais técnico-administrativos em âmbito universitário, como corresponsabilidade autoral e colaborativa para construir uma cultura universitária inclusiva.

Segue abaixo proposta de ações e estratégias pensadas em 3 dimensões institucionais: macro, meso e micro. A dimensão macro compreende as instâncias de gestão e ação abarcadas pelo Conselho Universitário (CONSU), bem como a Reitoria e suas Pró-Reitorias, particularmente as de Graduação, Pós-Graduação, de Assistências Estudantil e Ações Afirmativas, além da Assessoria de Comunicação e Universidade à Distância, entre outras, visto que essas instâncias propõe, votam, regulamentam e executam as resoluções e normativas que orientam as práticas universitárias, constituindo assim políticas institucionais, que podem estar mais ou menos formalizadas, que conformam as práticas cotidianas de se fazer a UNEB. A dimensão meso considera os Departamentos, que são as unidades de organização didático-administrativa em que a UNEB se estrutura, a partir dos seus *campi*, que são unidades políticas e territoriais. Um *campi* pode se estruturar em vários departamentos, e cada um deles espelha a organização da estrutura geral, com seu Conselho de Departamento, os setores financeiros, de comunicação, secretaria acadêmica etc., coordenadores de curso e colegiados de curso, representantes docentes, técnicos e discentes. A dimensão micro, por sua vez, encampa o Colegiado, o Núcleo Docente Estruturante e encampa ações político-didáticas do cotidiano da vivência universitária. As ações e estratégias para sua concretização, abaixo relacionadas a partir de cada uma das dimensões citadas, pautam-se no atravessamento da análise documental da legislação brasileira específica sobre inclusão na Educação, com as experiências como mãe, pesquisadora e orientadora, e com produções teóricas:

DIMENSÃO MACRO

INSTÂNCIAS	AÇÕES	ESTRATÉGIAS PARA IMPLANTAÇÃO DE RECURSOS E SERVIÇOS PARA GARANTIA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO
CONSU REITORIA PROGRAD PROAF PROJUR ASCOM UNEAD	<p>- Aprovar e implantar Política Institucional de Inclusão e Acessibilidade elaborada no âmbito da PROAF.</p> <p>- Ofertar formação continuada para servidores técnicos e docentes sobre o tema, inclusive recorrendo a UNEAD para alcance multicampi.</p> <p>- Estabelecer parcerias e convênios com outras instituições, núcleos e grupos de pesquisa com experiência na oferta de formação continuada e Atendimento Educacional Especializado (AEE).</p> <p>- Fomentar ações de pesquisa e extensão na temática em âmbito dos departamentos com política e financiamento específico, bem como parcerias para oferta de formação continuada e investigação e fomento de práticas educacionais inclusivas¹.</p> <p>- Mapear grupos de pesquisa bem como ações de pesquisa e extensão ofertadas por estes, de modo a dar visibilidade a rede institucional de formação e apoio à política de inclusão e acessibilidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar plano estratégico e prever ações e recursos no PDI institucional para implantação dos Núcleos de acessibilidade e inclusão e para oferta de formação continuada; • Estabelecer prazos, diretrizes e atribuições dos atores institucionais envolvidos nas ações; • Firmar acordos de cooperação entre departamentos que já possuem Núcleos de Acessibilidade (como Juazeiro ou Salvador) ou mesmo com grupos de pesquisa que atuam na área, além de instituições baianas e outras²; • Elaborar orientações e guias para implantação da Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão, bem como o Núcleo de Acessibilidade contando com apoio de instituições locais que já os têm, como IFBA e rede municipal de educação, ou outras universidades, e acompanhamento dos estudantes; • Para mapear as barreiras, sugerimos como estratégias e metodologia: elaborar formulários <i>on-line</i> para efetuar <i>survey</i> junto à comunidade acadêmica no modelo da pesquisa Nós por nós; Análise documental de projetos de curso, projetos de extensão e pesquisa, bem como planos de gestão departamentais, para mapear como os temas de inclusão e acessibilidade emergem em termos de currículo, gestão e ações;

1 Item VI, artigo 28 da LBI: “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva”.

2 A Universidade Federal do Recôncavo Baiano tem graduação específica e grupos na linha de acessibilidade. Os Institutos Federais (IF) têm Núcleos de Acompanhamento Pedagógico implantados e experiências para relatar sobre sensibilização de professores com formação em Bacharelado, visto que essas áreas apresentam maior resistência a adaptação de suas práticas e a inclusão, pautando suas práticas numa perspectiva integracionista e não inclusiva.

	<ul style="list-style-type: none"> - Mapear as barreiras institucionais, em especial as ATITUDINAIS, de comunicação, informação e tecnológicas e traçar plano de gestão para promover acessibilidade e superação das barreiras; - Estabelecer estratégias para coibir práticas de bullying e assédio moral contra estudantes em função da deficiência por parte de discentes, docentes e técnicos devido a sua condição – é frequente o relato de estudantes sobre episódios de bullying e assédio sofridos por parte de colegas, por vezes com conivência, quando não com participação de servidores, nas instituições em que estudam. 	<ul style="list-style-type: none"> • contratar acompanhante especializado, nos casos em que isto for apontado como necessário³.
--	---	---

DIMENSÃO MESO – DEPARTAMENTOS E COLEGIADOS

INSTÂNCIAS	AÇÕES	ESTRATÉGIAS PARA IMPLANTAÇÃO DE RECURSOS E SERVIÇOS PARA SUPERAÇÃO DE BARREIRAS
Conselho do Departamento Direção Colegiados de Curso NUPE Secretaria Acadêmica ASCOM	<ul style="list-style-type: none"> - Mapear as barreiras do departamento, em especial as ATITUDINAIS, de comunicação, informação e tecnológicas e traçar plano de gestão para promover acessibilidade e superação das barreiras; - Elaborar plano de ações departamental (Plano Anual de Trabalho – PAT), cf. Art. 71 do Regimento Geral da UNEB, prevendo ações do departamento PARA INCLUSÃO PLENA; - Implantar Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)⁴; 	<ul style="list-style-type: none"> • Para mapear as barreiras, sugerimos como estratégias e metodologia: elaborar formulários <i>on-line</i> para efetuar <i>survey</i> junto à comunidade acadêmica no modelo da pesquisa Nós por nós; Análise documental de projetos de curso, projetos de extensão e pesquisa, bem como planos de gestão departamentais, para mapear como os temas de inclusão e acessibilidade emergem em termos de currículo, gestão e ações; Revisar os Projetos político-pedagógicos dos cursos para prever ações de formação e encampar discussões de acessibilidade (cf. item 3 do artigo 28 da LBI)⁵;

3 Item XVII do Artigo 28 da LBI – “oferta de profissionais de apoio escolar”.

4 LBI, Artigo 28: formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

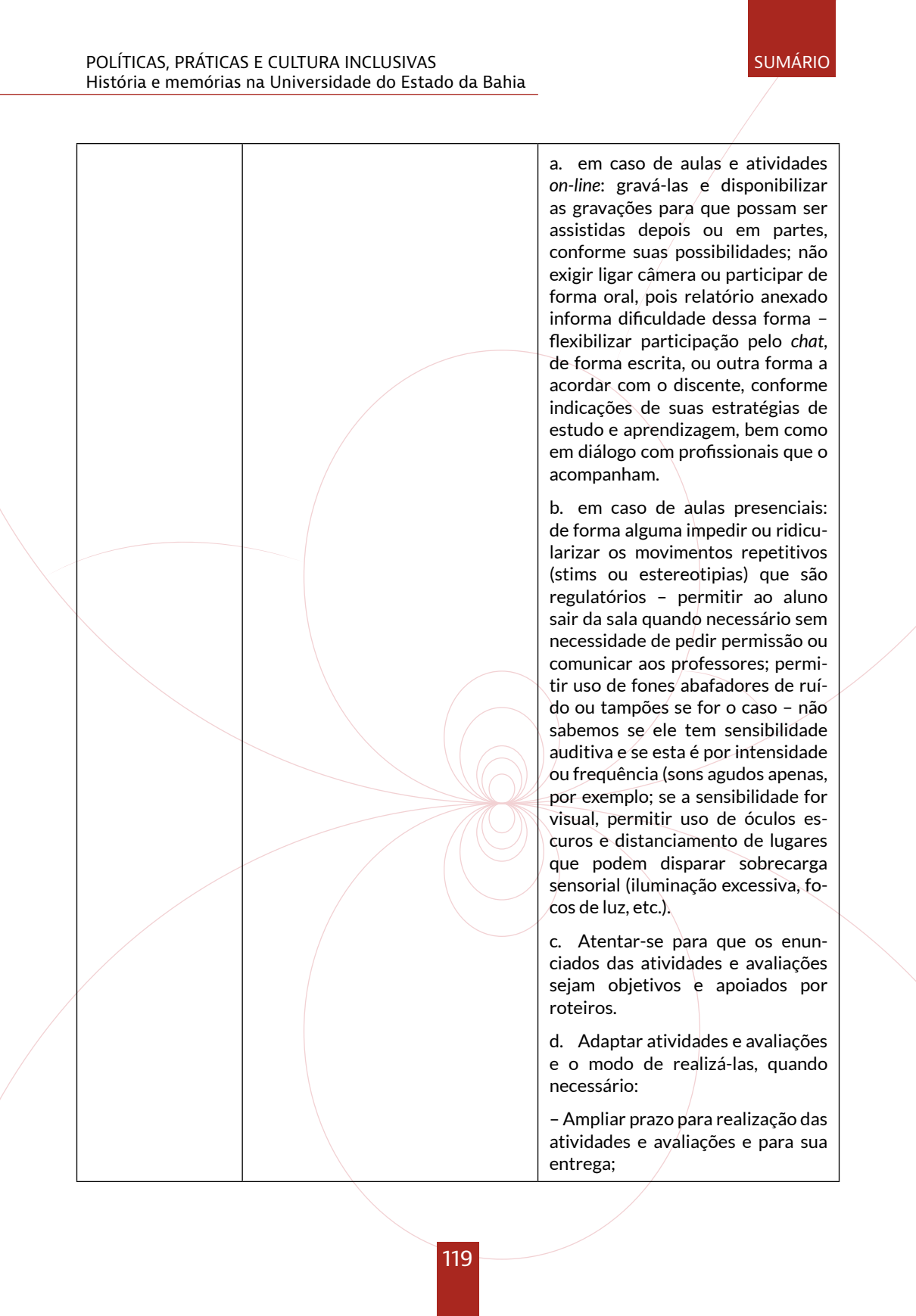
5 Item III do Artigo 28 da LBI: “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”.

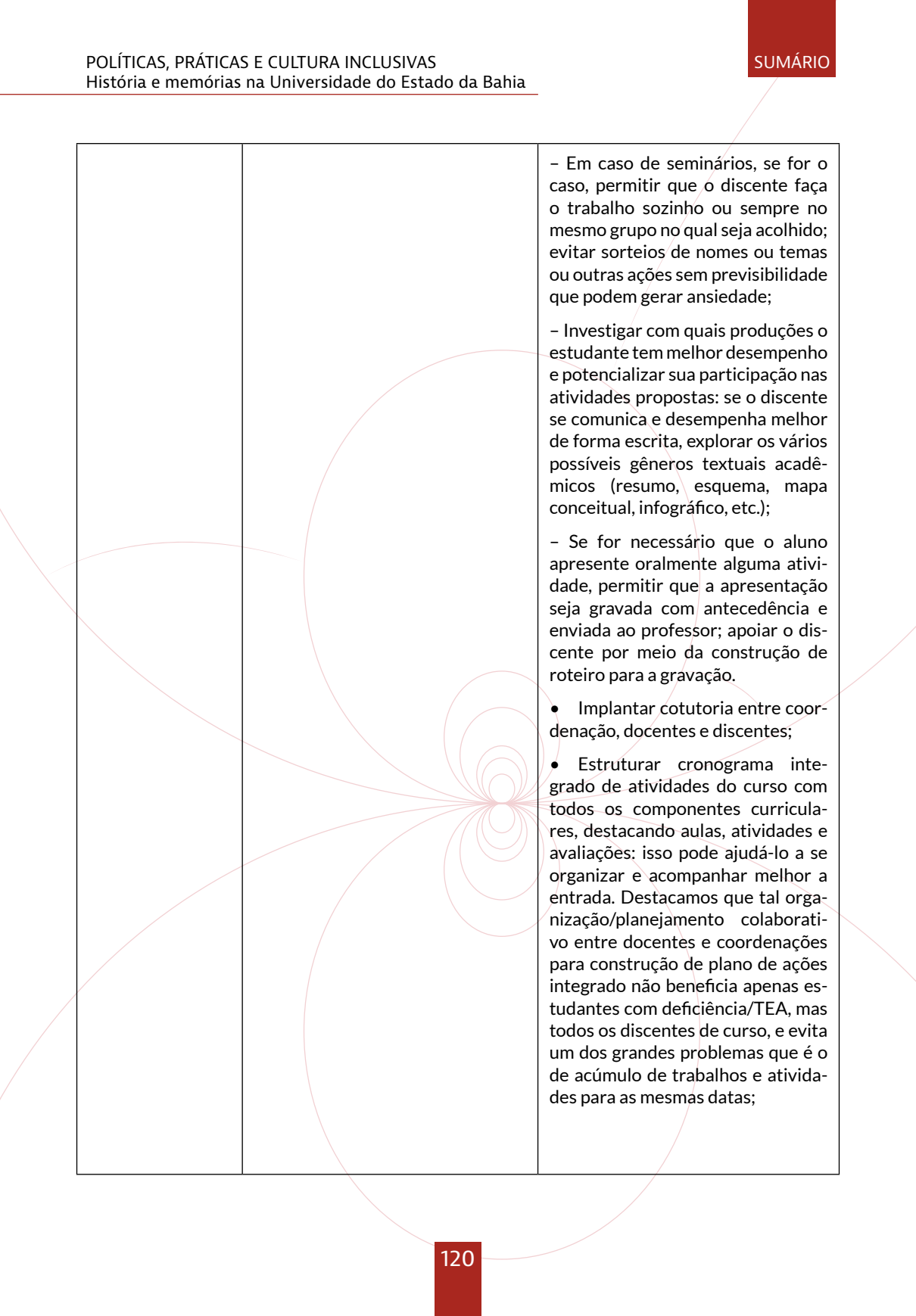
	<ul style="list-style-type: none">- GT para NAI – recursos – humanos, espaço, eleição ou apontamento da coordenação, assento no Conselho; colocar como pauta nas reuniões do conselho; prazo: próxima reunião de conselho;- Prover espaço de acolhida em caso de sobrecarga sensorial do estudante. Indicamos o próprio NAI;- Elaborar e acompanhar o discente por meio de Plano Educacional Individualizado (PEI); OFERTA DE AEE; DIÁLOGO COM MEDIADORES;- Acompanhar o discente por meio de tutoria colaborativa entre discentes, coordenação de Curso e docentes;- Implementar princípios de gestão democrática em diálogo com estudantes e familiares;- Planejamento colaborativo entre docentes, profissionais de apoio e discentes;- Criar estratégias para coibir práticas de bullying e assédio moral contra estudantes em função da deficiência por parte de discentes, docentes e técnicos devido a sua condição – é frequente o relato de estudantes sobre episódios de bullying e assédio sofridos por parte de colegas, por vezes com convivência, quando não com participação de servidores, nas instituições em que estudam.	<ul style="list-style-type: none">• Ofertar formação ininterrupta aos docentes e técnicos, e discentes, sobre TEA, diversidades e neurodiversidade, diferenças, modelo social de deficiência, conceito de educação inclusiva, que não se restringe à inclusão educacional de pessoas com deficiência AO LONGO DO ANO ACADÊMICO, considerando ações durante o planejamento pedagógico e os momentos de acolhida aos estudantes;• Elaborar calendário de formação abordando temas de inclusão e acessibilidade;• Usar os espaços de Reuniões de NUPE, Reuniões de Conselho, Planejamento pedagógico, reuniões de área, reuniões de Núcleo Docente estruturante, como dimensão formativa e autoformativa do departamento para construção de cultura universitária e práticas educativas inclusivas;• Estabelecer convênios e parcerias com instituições locais que ofertam AEE para acompanhamento do discente e elaboração de PEI, como os Institutos Federais, até estabelecer no departamento o núcleo de acessibilidade e inclusão. Os núcleos de apoio de instituições parceiras podem emergencialmente orientar o Departamento em caso de convênio e/ou parcerias institucionais;• Em caso de aulas e atividades por mediação tecnológica, é preciso que o departamento dialogue com o estudante e sua família, e informe as plataformas e meios a serem utilizados, e disponibilize tutoriais de uso dos mesmos ANTES de demandar seu uso. Sugerimos APRESENTAÇÃO DAS PLATAFORMAS E MÍDIAS para todos os estudantes;
--	---	--

		<ul style="list-style-type: none">• Implantar cotutoria entre coordenação, docentes e discentes; Estruturar cronograma integrado de atividades do curso com todos os componentes curriculares, destacando aulas, atividades e avaliações: isso pode ajudá-lo a se organizar e acompanhar melhor a entrada. Tal organização/planejamento colaborativo entre docentes e coordenações para construção de plano de ações integrado não beneficia apenas estudantes com deficiência/TEA, mas todos os discentes de curso, e evita um dos grandes problemas que é o de acúmulo de trabalhos e atividades para as mesmas datas;• Implementar metodologias e ações que privilegiem projetos interdisciplinares compartilhados, o que acaba também por atender à demanda de curricularização da extensão;• Implementar princípios de avaliação processual e formativa, e não série de avaliações pontuais, fundadas na pedagogia do exame como função punitiva e de controle;• Implementar escuta qualificada e sensível ao estudante: se foi aprovado no vestibular e tem bom rendimento escolar, este estudante desenvolveu práticas efetivas de estudo e aprendizagem, provavelmente com apoio familiar, para superar as barreiras impostas por práticas e espaços educativos não inclusivos. Usar este conhecimento e não desconsiderá-lo.
--	--	--

DIMENSÃO MICRO – SALA DE AULA

INSTÂNCIAS	AÇÕES	ESTRATÉGIAS PARA IMPLANTAÇÃO DE RECURSOS E SERVIÇOS PARA SUPERAÇÃO DE BARREIRAS
<p>Coordenações de Áreas e eixos do curso</p> <p>Comissões do Colegiado</p> <p>Núcleo Docente Estruturante</p> <p>Docentes e Sala de aula</p>	<p>– Planejamento colaborativo entre docentes, profissionais de apoio e discentes;</p> <p>– Propor e elaborar demandas de formação docente;</p> <p>– Implementar práticas pedagógicas inclusivas em sala e para avaliações, conforme orienta a LBI sobre adaptações razoáveis;</p> <p>– Coibir práticas de <i>bullying</i> e assédio moral contra estudantes em função da deficiência por parte de discentes, docentes e técnicos devido a sua condição – é frequente o relato de estudantes sobre episódios de <i>bullying</i> e assédio sofridos por parte de colegas, por vezes com convivência, quando não com participação de servidores nas instituições em que estudam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar as instâncias em âmbito de colegiado – por exemplo: reuniões de área, reuniões do Núcleo Docente Estruturante; Reuniões de planejamento pedagógico; e reuniões de colegiado – como momentos de formação e autoformação acadêmica, não apenas por meio de estudo teórico mas também por meio de relatos de experiências, bem como por meio do diálogo com Núcleo de Acessibilidade do Departamento e com profissionais de apoio; • Usar metodologia do estudo de caso ou de casos de ensino para orientar as ações de planejamento e reorientação das práticas pedagógicas de forma coletiva no âmbito das áreas, eixos, núcleos do curso; • Quanto às aulas, atividades e avaliação: <ol style="list-style-type: none"> i. Disponibilizar ao discente e ao profissional de apoio, com antecedência necessária (a combinar com o mesmo): o plano da disciplina, cronograma de atividades (leituras, trabalhos etc.), roteiro de cada aula/encontro, para que haja previsibilidade e preparação por parte do discente. Caso haja alterações, que elas sejam comunicadas com antecedência. ii. Para evitar sobrecarga sensorial, pois ainda não sabemos o perfil sensorial do estudante,

- 
- | | | |
|--|--|---|
| | | <p>a. em caso de aulas e atividades <i>on-line</i>: gravá-las e disponibilizar as gravações para que possam ser assistidas depois ou em partes, conforme suas possibilidades; não exigir ligar câmera ou participar de forma oral, pois relatório anexado informa dificuldade dessa forma – flexibilizar participação pelo <i>chat</i>, de forma escrita, ou outra forma a acordar com o discente, conforme indicações de suas estratégias de estudo e aprendizagem, bem como em diálogo com profissionais que o acompanham.</p> <p>b. em caso de aulas presenciais: de forma alguma impedir ou ridicularizar os movimentos repetitivos (stims ou estereotípias) que são regulatórios – permitir ao aluno sair da sala quando necessário sem necessidade de pedir permissão ou comunicar aos professores; permitir uso de fones abafadores de ruído ou tampões se for o caso – não sabemos se ele tem sensibilidade auditiva e se esta é por intensidade ou frequência (sons agudos apenas, por exemplo; se a sensibilidade for visual, permitir uso de óculos escuros e distanciamento de lugares que podem disparar sobrecarga sensorial (iluminação excessiva, focos de luz, etc.).</p> <p>c. Atentar-se para que os enunciados das atividades e avaliações sejam objetivos e apoiados por roteiros.</p> <p>d. Adaptar atividades e avaliações e o modo de realizá-las, quando necessário:</p> <ul style="list-style-type: none">– Ampliar prazo para realização das atividades e avaliações e para sua entrega; |
|--|--|---|

- 
- | | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none">- Em caso de seminários, se for o caso, permitir que o discente faça o trabalho sozinho ou sempre no mesmo grupo no qual seja acolhido; evitar sorteios de nomes ou temas ou outras ações sem previsibilidade que podem gerar ansiedade;- Investigar com quais produções o estudante tem melhor desempenho e potencializar sua participação nas atividades propostas: se o discente se comunica e desempenha melhor de forma escrita, explorar os vários possíveis gêneros textuais acadêmicos (resumo, esquema, mapa conceitual, infográfico, etc.);- Se for necessário que o aluno apresente oralmente alguma atividade, permitir que a apresentação seja gravada com antecedência e enviada ao professor; apoiar o discente por meio da construção de roteiro para a gravação.• Implantar cotutoria entre coordenação, docentes e discentes;• Estruturar cronograma integrado de atividades do curso com todos os componentes curriculares, destacando aulas, atividades e avaliações: isso pode ajudá-lo a se organizar e acompanhar melhor a entrada. Destacamos que tal organização/planejamento colaborativo entre docentes e coordenações para construção de plano de ações integrado não beneficia apenas estudantes com deficiência/TEA, mas todos os discentes de curso, e evita um dos grandes problemas que é o de acúmulo de trabalhos e atividades para as mesmas datas; |
|--|--|---|

		<ul style="list-style-type: none">• Fazer uso de metodologias que privilegiem projetos e ações interdisciplinares compartilhados;• Elaborar e propor avaliação processual e formativa;• Implementar autoavaliação e avaliação processual, bem como escuta qualificada e sensível dos discentes sobre avaliação da disciplina e implementação de práticas e conteúdos indicados;• Para coibir bullying, assédio e estereótipos: a estratégia fundamental é tirar o foco do rótulo, do diagnóstico, para as capacidades.
--	--	---

FONTE: Parecer técnico com orientações para acolhimento de estudante com TEA (SALVADORI *et al.*, 2021)

Este parecer foi enviado aos departamentos solicitantes no final de janeiro de 2021, como resposta aos processos encaminhados via SEI. Como processo público, também foi encaminhado ao meu departamento de origem, o Departamento de Ciências Humanas, *Campus IV*, em Jacobina. Tomada pela escuta qualificada e pelo parecer estabelecido, propus ao Conselho de Departamento, a leitura deste parecer em âmbito dos colegiados de curso para análise do planejamento e para reestruturação do mesmo a partir das experiências e perspectivas do DHC IV.

Um dos encaminhamentos foi a constituição de uma Comissão de Acessibilidade e Inclusão, no primeiro semestre de 2021. Para a composição da comissão, historicamente conseguiu-se a participação de todos os colegiados de cursos de graduação e pós-graduação, bem como do NUPE, por meio de seus coordenadores. Como trabalho efetivo, tivemos reuniões para construção de minuta de um Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NAI) do departamento, bem como de seu regimento, aprovados em Conselho; elaboramos revisão de alguns convênios e propusemos outros; dialogamos com profissionais de outras instituições e departamentos; acolhemos a proposta de uma biblioteca inclusiva; desenvolvemos instrumentos para mapeamento das barreiras na instituição contemplando os 3 segmentos que nos compõe: professores, estudantes e servidores técnicos. Frentes e caminhos foram e estão em aberto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESTRATÉGIAS DE CONVOCAÇÃO E FUTURIDADE

Expressão utilizada por Paulo Freire para designar o devir, o 'ainda-não', o futuro a se construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar. Inédito viável é a possibilidade ainda inédita de ação que não pode ocorrer a não ser que superemos as situações-limites (), transformando a realidade na qual ela está com a nossa práxis (GADOTTI, 2007, p. 109).

A reinvenção do PEI, que ressignifica o Individual para Institucional e firma o Inclusivo, poderia ser uma história de sucesso, narrando de forma épica a jornada do parecer que funda a constituição de uma ação multirreferencial de inclusão, em várias frentes, no âmbito do DHC IV. Contudo, estamos na contemporaneidade, e a narrativa que emerge não pode ser narrada se não como testemunho, que denuncia e anuncia, como são pontuais as ações para inclusão no âmbito da UNEB, como nos desresponsabilizamos por ela em nossas práticas diárias, como nossa cultura inclusiva ainda está por se fazer e localizada por atravessamentos e afetamentos que ainda precisam ser transformados em ânsias coletivas. É testemunho do tamanho do nosso capacitismo institucional, do descolamento que as deficiências encontram na pauta da diversidade e da diferença, mesmo entre professores e pesquisadores que as pautam, em suas ações de ensino, pesquisa e extensão, mas que coadunam um projeto de universidade excludente, no qual o “para todos” tanto qualifica quanto desqualifica o todos.

É de se pensar a participação como estratégia para garantir a pauta da inclusão e da acessibilidade no cotidiano das micropolíticas dos departamentos, como seus conselhos e colegiados. Contudo, foi notória que essa participação foi tomada por grande parte dos integrantes como mais um encargo de gestão, para o qual não se sentiam nem ética nem pedagogicamente convocados, e para o qual poucos se dispuseram a contribuir – o eco do “não fui formado para isso”, afinal, assombrou essa comissão formada no âmbito do Conselho do Departamento, e retomado no Conselho: a aprovação de um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão é quase um suspiro de alívio

para aquietar as consciências que afirmam para si, “agora isso que não era continua não sendo responsabilidade minha”. *Habemus* um núcleo.

As minutas estão aprovadas, os instrumentos prontos, o relatório final, coletivo, por se fazer, a comissão por se recompor, e já encerramos mais um semestre com pouca ou nenhuma alteração na prática cotidiana de se fazer outra universidade, no DCH IV, a partir da pauta da inclusão.

Essas ações partiram do pressuposto de que é preciso construir micropolíticas em âmbito do departamento que pautem práticas e propostas que garantam as dimensões de acessibilidade para além da urbanística e arquitetônica, barreiras mais facilmente reconhecidas, como: nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais, tecnológicas. Cartografar as barreiras que o departamento oferece, bem como as práticas que as contornam, tornam a grande tarefa da educação inclusiva uma tarefa possível e tangível.

É, contudo, uma tarefa coletiva, que precisa ser solidariamente acolhida por todas as gentes que tornam a instituição educacional espaço de vivências e convivências. Os (não) ditos sobre o não lugar dos estudantes com deficiência na universidade e nas nossas salas, sobre nossa qualificação e formação pedagógica e profissional, são parte do desafio que esbarra na dimensão atitudinal, fundada nas concepções e crenças que são a base de uma cultura acadêmica excludente: sem mudança na cultura docente e técnica no DCH IV, a partir de processo ético de identificação dos elementos que as compõem, para o enfrentamento de suas contradições, nenhuma resolução, ato, formação poderá ser bem-sucedida.

Termino o ano como iniciei, cantando Belchior ecoado por Emicida, Majur e Pablo Vittar, em AmarElo, para não sucumbir à tristeza e à exaustão – “esse ano eu não morro”. Esse ano não morremos, mesmo em meio a pandemia de Covid-19 e à crise sanitária, um genocídio programado pelo Governo Federal e pelos poderes que o endossam, e que levou mais de seiscentos mil brasileiros, alguns deles nossos familiares, amigos, estudantes. Em meio às crises, elegem-se prioridades, como se fosse possível hierarquizar a matéria da vida e do viver numa perspectiva ética de produzir bem viver e o conviver. Mas restam vozes a afirmar e anunciar: ainda estamos aqui – alguns de nós, uns ao lado dos outros, nas marcas que apontam os territórios que temos habitado. Nesse habitar coletivo, anuncia-se a perspectiva de um devir, vir a ser – futuridade, para os freireanos – de uma UNEB inclusiva possível.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-58.

ANDRADE, Elciana Roque de Souza. **Equipe Multiprofissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em uma instituição especializada de Jacobina/BA: tecendo o cuidado para alunos com TEA**. 2019. Tese (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – DCH – IV.

BOSA, Cleonice Alves. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. **Psicol. Reflex. Crit.** [on-line], v. 14, n. 2, p. 281-287, 2001. ISSN 1678-7153. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722001000200004>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF. Presidência da República [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 de jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF. Presidência da República [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.977**, de 08 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 793**, de 24 de abril de 2012. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Brasília/DF – 2012a;

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CARVALHO, Ana Lúcia O. Freitas de. **Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos**

Gomes da Silva. 2016. Tese (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – DCH – IV.

CARVALHO, Rosita Elder. Currículo e adaptações curriculares: de que estamos falando? *In*: CARVALHO, Rosita Elder. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 99-108.

CARVALHO, Rosita Elder. Adaptações curriculares: finalidades e tipologia. *In*: CARVALHO, Rosita Elder. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 109-126.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

DI NUBILA, Heloísa Brunow Ventura; BUCHALA, Cassia Maria. O papel das Classificações da OMS-CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 324-335, jun. 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: MANTOAN, Maria Teresa E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.141-145.

FLORIANI, Fátima Heraki; FERNANDES, Sueli de Fátima. **Flexibilizações e adaptações curriculares: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. *In*: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos; VICTOR, Sônia Lopes. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-19.

JESUS, Luciana Pereira de. **Equipe gestora e currículo inclusivo: reflexões sobre a inclusão do/a estudante com deficiência na rede municipal de Jacobina (BA)**. 2018. Tese (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – DCH – IV.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: **DSM-5** [American Psychiatric Association]. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed.

Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/Manual_diagnostico_e_estatistico_de_transtornos_mentais/47. Acesso em: 12 jan. 2020.

MOREIRA, Laura Ceretta. Cursos de Licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos; VICTOR, Sônia Lopes. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 261-270.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)**. Disponível em: <http://www.crpssp.org.br/arquivos/CIF.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SALVADORI, Juliana Cristina *et al.* **Orientações para inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Universidade do Estado da Bahia**. Parecer técnico, processo SEI Bahia 00026508920, de 23 de janeiro de 2021.

SILVA, Luciene Maria da. Aspectos constitutivos para uma análise da escola inclusiva. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca Mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com psicose e autismo infantil**. 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MINICURRÍCULO

Juliana Cristina Salvadori é Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Bolsa CNPq). Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus 4, Jacobina, atua como docente na graduação (Curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED. E-mail: jsalvadori@uneb.br.

“Tudo tudo tudo tudo que nós tem é nós¹” e os nós: notas sobre a formulação da política institucional de acessibilidade e inclusão da UNEB

SANTOS, Dina Maria Rosário

RESUMO

Em maio de 2021 a Pró-reitoria de Ações Afirmativas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) encaminhou para o seu Conselho Universitário a minuta de uma Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão para leitura. A versão final do documento foi construída por meio da Escuta Qualificada a professores-pesquisadores da UNEB que se dedicam a temas relativos à acessibilidade e inclusão; representantes das categorias discente, docente, técnico e analista universitário; representantes de setores da instituição diretamente envolvidos na implantação e implementação da referida política. O presente ensaio é uma leitura particular, na perspectiva deleuzo-guattariana, da formulação, do documento em si, e da Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da UNEB por meio das linhas de força que compõem as relações de poder que dinamizam o capacitismo no ensino superior.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. Ensino Superior. Relações de Poder. Política institucional.

1 Trecho da música *Principia* composta por Emicida e registrada na primeira faixa do álbum Amarelo, 2019, lançado pela gravadora Sony Music/Lab Fantasma.

ABSTRACT

In May 2021, The Bahia State University's (UNEB) Pro-rectory of Affirmative Actions sent to its University Council an Inclusion and Accessibility Institutional Policy. The final draft of the document resulted from a Qualified Listening of UNEB's professor-researchers who dealt with topics concerning inclusion and accessibility; representatives of students, professors and administrative personnel; as well as representatives of sectors directly involved in the implementation of this policy. The present essay constitutes a particular reading, from a Deleuze-Guattarian perspective, of the construction of the document itself and of UNEB's Inclusion and Accessibility Institutional Policy through the power relations which prompt ableism in higher education.

Keywords: Accessibility. Inclusion. Higher Education. Power Relations. Institutional Policy.

INTRODUÇÃO: POLÍTICA INSTITUCIONAL DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DA UNEB – TERRITÓRIO EM DISPUTA

*Tira a visão que iluda, é tipo um oftalmo E eu,
que vejo além de um palmo Por mim, tu, Ubuntu...*

(EMICIDA, 2019)

As ideias, argumentos e compreensões que compõem o ensaio a seguir derivam de uma leitura particular da formulação e, do documento em si, da Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da UNEB por meio das linhas de força que compõem as relações de poder na perspectiva deleuze-guattariana. Rizomáticas, as páginas a seguir foram construídas de forma a intencionalmente dar fuga às molecularidades e desestabilizar as molaridades do próprio ensaio e isso, por vezes, produz incômodo no leitor que busca a regularidade do texto fechado em si. O convite aqui é o de mover-se em fluxo habitando desertos de si no encontro com outros.

O trecho da música que dá título ao ensaio é parte integrante de um projeto político, expresso de forma artística que, em última instância, é um chamamento à superação das relações opressoras assentadas no racismo, classismo, sexismo, etaris-

mo, lgbtfobia, no capacitismo² que compõem o cotidiano violento do Brasil hodierno. Emicida (2019), no projeto AmarElo, poética e enfaticamente (con)clama, em preto-guês³, o aquilombamento⁴ e a dororidade⁵ como caminhos para a nossa emancipação: “Tudo tudo tudo o que nós tem é nós” (EMICIDA, 2019).

A pertença ao *nóis* não está dada, é uma conquista construída na assunção da luta por equidade, pelo fim das desigualdades sócio-político-educacionais-econômicas. A pertença ao *nóis* exige a assunção de valores não competitivos; do acolhimento a todas as gentes; do reconhecimento e da capacidade de reverenciar a diferença; da rejeição à corponormatividade em todas as suas nuances; de só conseguir enxergar a si em rede, na rede humanizadora da comuna.

Tudo que *nóis* tem é uns aos outros. Para além do *nóis* estão as armadilhas de uma estrutura social na qual somos a carne mais barata. Carne, não mais. No Brasil de hoje, outubro de 2021, o osso, mais barato, antes deixado para os famintos, é agora vendido.

(Re)conhecemos a fome há pouco esquecida. Os seres que ocupam os cargos da presidência e de ministros e ministra, desde o ano de 2018, estão produzindo

- 2 Crenças, atitudes, comportamentos, linguagem que discriminam, subestimam e produzem barreiras à atuação de pessoas com deficiência, neurodivergentes, pessoas com doenças crônicas e necessidades específicas temporárias e permanentes com base na corponormatividade compulsória que vige na sociedade atual. Entende-se por corponormatividade a criação de um modelo de corpo – físico, sensorial e cognitivo – considerado padrão e apto para ser, existir e coexistir socialmente e que nega a diferença como intrínseca à humanidade. O capacitismo hierarquiza as pessoas entre normais/capazes e anormais/incapazes.
- 3 A feminista brasileira negra Lélia Gonzalez questiona a hegemonia da norma denominada culta das línguas denunciando-a como estratégia para opressão e apagamento dos saberes dos sujeitos e sujeitas que habitam as periferias do mundo e cunha o termo preto-guês para trazer à luz o preconceito presente no legado linguístico de culturas escravizadas. Sobre o termo cunhado, Lélia Gonzalez (1988, p. 70) escreve: “[...] aquilo que chamo de ‘preto-guês’ e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil [...], é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como *ou* ou *or*, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos ‘crioulos’ do Caribe)”.
- 4 Aquilombamento refere-se ao Quilombismo (NASCIMENTO, 2009), como cunhado por Abdias do Nascimento, que propõe uma mobilização política da população afrodescendente nas Américas assentada na sua experiência sócio, política, histórica e culturalmente enraizada. O aquilombamento aponta para uma reconstrução do país assentada na liberdade, dignidade, no associativismo, na assunção da multietnicidade, no pluriculturalismo e na resistência. Nas palavras de Abdias, em última instância, o Quilombismo convida a “construir nossas próprias instituições independentes e progressistas, consolidar nossa coesão e força política, reconstruindo e fortalecendo a nossa comunidade negra.” (NASCIMENTO, 1982, p. 32).
- 5 Vilma Piedade cunhou o termo Dororidade (2017) para trazer a dor para o centro do debate e da ação para a superação das desigualdades de raça e gênero apresentando como potência. Nas palavras de Vilma (2017) “Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo [...] Dororidade carrega no seu significado a dor provocada em todas as mulheres pelo Machismo [...] a Dororidade se instaura e percorre a trajetória vivenciada por Nós, População Preta e aqui, em especial, Nós – Mulheres – Pretas, Brancas do Axé, Indígenas, Ciganas, Quilombolas, Lésbicas, Trans, Caiçaras, Ribeirinhas, Faveladas ou não, somos Mulheres.” (16/17/19).

a ampliação da nossa miserabilidade. Temos fome de educação, saúde, trabalho, previdência social, lazer, segurança, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. E *nóis*, famélicos, assistimos à diuturna criminalização da nossa constitucional fome de dignidade. Tudo, tudo, tudo, tudo o que havíamos conquistado está sendo expropriado por eles. Tudo, tudo, tudo, tudo o que foi conquistado por meio da luta e dos lutos dos movimentos sociais brasileiros vem sendo sistemática e criminalmente negado.

Tudo que *nóis*, povo, tem é *nóis*, povo. Tudo o que *nóis*, povo, é contradiz a brancocêntrica normatividade inventada para nos fazer acreditar que não somos merecedores do que há de melhor nessa e em outras vidas.

O que nos falta entender e o que lhes resta entender é que tudo, tudo, tudo o que *nóis* tem é *nóis*. Os nós, *nóis* temos desatado há mais de quinhentos anos e vamos continuar desatando uns, refazendo outros e tecendo um amanhã no qual esse país seja de *nóis* para *nóis*.

Nóis, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nos reconhecemos e aos nós que produzem barreiras à superação do primevo projeto secular e elitista de universidade eurocentrada rumo a uma universidade vestida de povo. *Nóis* experienciamos os racismos, o sexismo, o classismo, a lgbtfobia, a aporofobia, a ciganofobia, o capacitismo na/da UNEB. Também, na UNEB, tudo que *nóis* tem é *nóis*.

O aquilombamento, para *nóis*, tem sido estratégia eficaz para avançar, ainda que lentamente, na produção de outros saberes, na aprendizagem por meio de outras epistemologias, na convivência mediada por outras cosmologias. *Nóis* produzimos, a contrapelo, diuturnamente uma outra cultura institucional que se deseja acessível e inclusiva. Desejamos... *Nóis* temos fome de saberes e sabenças ancestral, cultural e politicamente enraizados na diferença.

As Ações Afirmativas, enquanto estratégia de reparação histórica para a superação das desigualdades socioeducacionais no ensino superior ainda claudica na instituição. A histórica aprovação da Resolução CONSU/UNEB nº196⁶, no ano de 2002, instituindo o sistema de cotas para acesso ao ensino superior (graduação e pós-graduação) por meio da reserva de 40% de vagas para candidatos negros foi um marco. Foram necessários cinco anos de disputas internas para que o Conselho Universitário (CONSU) aprovasse a ampliação do sistema de cotas incluindo 5% de reserva de vagas

6 Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n-196-2002-COTAS-UNEB.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

para candidatos indígenas – Resolução CONSU/UNEB nº 468/2007⁷. Passados 16 anos da implantação do sistema de cotas para ingresso na instituição, foi aprovada a ampliação do sistema incluindo, agora, além de Negros(as)(es) e Indígenas, Quilombolas, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, ciganos(as) (es), travestis, homenstrans, mulherestrans com 5% de sobreviventes sem sobreposição dos sujeitos sociais (Resolução CONSU/UNEB 1339/2018⁸).

A Pró-reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), foi criada no ano de 2014 (Resolução CONSU/UNEB nº 1023/2014⁹) e o seu regimento interno foi criado no ano de 2019 (Resolução CONSU/UNEB nº 1397/2019¹⁰).

Para além do sistema de cotas, a UNEB não possui uma Política de Ações Afirmativas sistematizada e institucionalizada. As ações de apoio a permanência e o sucesso acadêmico avançam, ainda, lentamente. A compreensão de que uma universidade pública, hoje, precisa estar alicerçada no indissociável quadripé ensino, pesquisa, extensão, ações afirmativas segue em disputa.

A assunção de que, na universidade pública, o ingresso, a permanência e o sucesso acadêmico dos sujeitos(as)(es) historicamente alijados do ensino superior deve ser prioridade e a sua concretização deve ocorrer por meio de políticas institucionais específicas e, portanto, voltadas para suas demandas, ainda encontra oposição e questionamento – ainda que velado.

A presença de pessoas com deficiência entre discentes, técnicos e analistas universitário, docentes na UNEB não é novidade. Diferente da narrativa dos capacitistas, não foi a ampliação do sistema de cotas que inaugurou a presença de pessoas com deficiência na instituição. Elas e eles sempre estiveram presentes, ainda que fossem presença apenas para *nóis*.

A assunção da responsabilidade institucional (administrativa e pedagógica) pela permanência e sucesso acadêmico começa a ser colocada como pauta. Como as pes-

7 Disponível em: https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/03/uneb_resolucao_2007_468-RESERVA-DE-VAGAS-NEGROS-E-INDIGENAS.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

8 Disponível em: https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2018/12/Res_1.339_2018consu-Res_reserva-de-vagas.docx.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

9 Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-1023-Implementa%C3%A7%C3%A3oPROAF.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

10 Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2020/03/Regimento-Pr%C3%B3-Reitoria-de-A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-Resolu%C3%A7%C3%A3o-1397-2019.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

soas com deficiência é *nóis*, suas demandas ainda são entendidas como ação assistencialista e não como dever do Estado (a universidade como seu arauto) e direito de *nóis*.

No contexto de redução de verbas e contingenciamentos vividos pela UNEB nos últimos anos (mesmo antes da pandemia provocada pela Covid-19), reivindicar verbas para a contratação de profissionais de acessibilidade; aquisição de produtos e recursos (*software* e mobiliário, órteses e materiais adaptados, etc.); adequação arquitetônica e ergonômica; formação em serviço (técnicos e analistas universitários, docentes); atualização acessível do acervo bibliográfico, etc. na ausência de uma política institucional que garanta dotação orçamentária específica tem sido uma disputa acirrada.

Emicida (2019) alerta para a batalha contínua ao mesmo tempo em que convida para a doçura na luta ao escrever: “É um luxo ter calma, a vida escalda. Tento ler almas pra além de pressão”¹¹. Cada pessoa com necessidade específica que circula desamparada na UNEB é um brado sobre o persistente capacitismo institucional. Urge acolher suas demandas, urge garantir os seus direitos, urge irmanar suas doridades.

Importa ressaltar que, na qualidade de universidade pública cuja unidade mantenedora é o governo do estado da Bahia, a UNEB não recebeu as benesses do Programa Federal Incluir¹², do Ministério da Educação – MEC, gestado e gerido pela Secretaria de Educação Superior/SESU e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Criado no ano de 2005, antes da promulgação da LBI, o Programa Incluir constituiu uma das ações afirmativas no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que fomentou a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade por meio de editais para apoio financeiro que garantiram aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade desde 2005. A acessibilidade e a inclusão, na UNEB, não contam com aporte externo, dependem da tomada de decisão dos seus gestores para alocar recursos, humano e financeiro, em prol da equidade.

Uma Política de Acessibilidade e Inclusão na UNEB, aprovada pelo CONSU, implica numa tomada de decisão institucional a favor de uma mudança em curso – a superação do capacitismo. Uma Política Institucional de acessibilidade e Inclusão coloca, em primeiro plano pessoas com deficiência – *nóis* – no sacrossanto espaço do SaberPoder em equidade.

11 Trecho da música *Principia* composta por Emicida e registrada na primeira faixa do álbum Amarelo, 2019, lançado pela gravadora Sony Music/Lab Fantasma.

12 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Imagina a boniteza dos saberes e das sabenças que a produção acadêmica de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades podem, e irão, produzir participando ativamente do quadripé universitário.

Imagina a riqueza das interações realizadas em distintas linguagens, havendo vencido o monolinguismo vigente. Imagina a multidimensionalidade da extensão universitária protagonizada por Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes.

Imagina o quilombismo universitário... Tudo, tudo, tudo, tudo que *nóis* tem ...

Uma Política Institucional de acessibilidade e inclusão implica disputa por espaços.

DOS TERRITÓRIOS OU SOBRE OCUPAÇÃO DE ESPAÇOS, SOBRETUDO, SIMBÓLICOS

*Abra o caminho dos passos Abra o caminho
do olhar Abra caminho tranquilo pra eu passar¹³*

(CRIOLO, 2014)

As políticas públicas são estratégias da democracia para a garantia dos direitos fundamentais para todas, todos e todes. A justiça social, portanto, concretiza-se por meio de normativas de equidade no acesso a bens e serviços e na ocupação dos espaços de saber e poder.

As desigualdades socioeducacionais e sociolaborais estão, também, atravessadas pelo capacitismo – tecnologia capitalista de opressão, hierarquização, sujeição e expropriação. Políticas públicas voltadas para a acessibilidade e inclusão impactam diretamente na superação do capacitismo, ao tempo em que garantem o respeito ao direito à educação e trabalho ao para pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes.

Entende-se por capacitismo institucional o conjunto de práticas históricas, culturais e interpessoais presentes em órgãos públicos governamentais, corporações

13 Trecho da música *Fio de Prumo* (Padê Onã), composta por Criolo e registrada na décima primeira faixa do álbum *Convoque seu buda* (2014), pela gravadora Oloko Records.

empresariais privadas e universidades que, de forma difusa, cotidiana, persistente e consistente mantém, reproduz e intensifica as barreiras pedagógica, arquitetônica, digital, comunicacional, informacional e atitudinal que colocam as pessoas com deficiência em situação de desvantagem, desigualdade, invisibilização, impedimento socio-educacional e/ou laboral.

No caso específico da Universidade do Estado da Bahia, torna-se prioridade fomentar a diferença como princípio na construção dos conhecimentos científicos; na garantia do acesso, permanência e diplomação de parcelas da população historicamente alijadas da educação e na promoção da empregabilidade e desenvolvimento laboral de grupos sociais excluídos do mundo do trabalho.

Na UNEB, a urgência de uma política institucional voltada para a acessibilidade e para a inclusão não está assentada na ampliação do Sistema de Cotas (Resolução CONSU nº 1.339/2018). Sustenta-se, antes, na assunção da histórica invisibilização da existência de estudantes, professores(as) e técnicos(as) com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes e da necessária reparação.

A Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB começou a ser construída a partir da iniciativa do Núcleo de Educação Especial (NEDE) do *Campus I*. Os membros do núcleo construíram uma proposta e a enviaram para a PROAF no ano de 2016.

Em 2018, a PROAF, através da Gerência de Promoção e Acompanhamento das Ações Afirmativas (GPAAAF) decidiu por revisitar o documento e, junto com o NEDE, a proposta foi ampliada e atualizada. À época, participaram ativamente, enquanto membros do NEDE, as professoras: Sandra Regina Rosa Farias (Coordenadora do NEDE); Jaciete Barbosa dos Santos e Luciene Maria da Silva. Por parte da PROAF, estiveram presentes Matheus Moraes (colaborador terceirizado da PROAF) e Dina Maria Rosário dos Santos (à época gerente da GPAAAF).

Por compreender as implicações da construção de uma cultura institucional e da dimensão onto e epistemológica da proposta, a PROAF, sob a coordenação da gerente da GPAAAF, de agosto a novembro de 2020, promoveu a Escuta Qualificada do documento por meio da realização de dez encontros nos quais participaram representantes da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), Pró-reitoria de Extensão (PROEX), Pró-reitoria de assistência Estudantil (PRAES), Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PPG), Pró-reitoria de Gestão e Desenvolvimento

de Pessoas (PGDP), Associação de Docentes da UNEB (ADUNEB), Diretório Central dos Estudantes (DCE), Coordenação de Processos Seletivos da UNEB (CPS), Sindicato dos Servidores Técnicos Administrativos da UNEB (SINTEST/UNEB) e Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) foram convidados a compor a Escuta Qualificada da Política de Acessibilidade e Inclusão. A escuta qualificada contou com a importante e necessária participação de professores(as) pesquisadores(as) dos seguintes *campi* da UNEB, a saber: I, II, III, V, IX, X, XIII, XIV, XV (relacionados(as) abaixo).

Tabela 01 – Relação dos(as) participantes da escuta qualificada das propostas da Política de Acessibilidade e Inclusão no âmbito da UNEB

	Nome completo	Categoria			Campus/ Setor	Obs.
		Discente	Docente	Técnico		
01	Alana Mara Santos dos Anjos			X	PRAES	
02	Aline Pimenta Motta			X	PROGRAD	
03	Amélia Tereza Santa Rosa Maraux		X		PROAF/ Campus XIV	Pró-reitora
04	Angélica Silva de Jesus Lopes			X	Campus V	
04	Anna Karyna Torres Côrtes		X		Campus XIV	
05	Antoneide Santos Almeida		X		Campus III	
06	Antonilde Santos Almeida		X		Campus III	
07	Antonilma Santos Almeida Castro		X		Campus XIV	
08	Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro		X		Campus IX	
10	Cláudia Paranhos de Jesus Portela		X		Campus I	
11	Cristiane Gomes Ferreira		X		Campus X	
12	Dina Maria Rosário dos Santos		X		PROAF/ Campus XIII	Coordenadora da Escuta qualificada
13	Ednalma Rosa Oliveira Bastos		X		Campus XIII	
14	Eliene Maria da Silva		X		PROGRAD/ Campus I	Pró-reitora

15	Elivânia Reis de Andrade Alves		X		PRAES/ Campus XI	Pró-reitora
16	Guilhermina Elisa Bessa da Costa		X		Campus X	
17	Hildete Barroso Souza		X		Campus II	
18	Irzyane dos Santos Cazumbá		X		Campus I	
	Jaciete Barbosa dos Santos				Campus I	
19	Jaqueline de Santana Lemos			X	PROAF	Secretária do Gabinete
20	Juliana Cardoso Araújo			X	PROAF/ GPAAF	Secretária da escuta qualificada
21	Juliana Cristina Salvadori		X		Campus IV	
22	José Teixeira Neto	X			Campus XIII	Representante DCE
23	Luciene Maria da Silva		X		Campus I	
24	Luzia Cristina Conceição Fideles			X	PROAF	Técnica GPAAAF
26	Magdalândia C. França		X		Campus II	
27	Maria Augusta Oliveira Mendes Aguiar			X	PGDP	
28	Marileide Souza Santana			X	PRAES	
29	Maristela Campos de Oliveira			X	CPS	Coordenadora CPS
30	Marluce de Santana Vieira				ADUNEB	
31	Marta Enéas da Silva		X		PROAF/ Campus XIII	Assessora
32	Michele Menezes de Souza			X	PROAF	Técnica Comunicação
33	Nicoleta Mendes Mattos		X		Campus XV	
34	Osni Oliveira Noberto da Silva		X		Campus IV	
35	Patrícia Carla da Hora Correia		X		Campus I	

36	Sandra Regina Rosa Farias		X		Campus I	Coordenadora NEDE
37	Silvana Alves Silva		X		Campus XV	
38	Silvia Lúcia Lopes Benevides		X		Campus III	
39	Tânia Moura Benevides		X		UNEAD/ Campus XIX	Coordenadora UNEAD

Fonte: Pró-reitoria de Ações Afirmativas

No âmbito da UNEB, a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão implica a criação e a gestão de um conjunto de normas e procedimentos voltados para a promoção da cultura inclusiva por meio da garantia da equidade pedagógica, arquitetônica, digital, urbanística, comunicacional, atitudinal e informacional em todos os níveis e modalidades (Graduação e Pós-Graduação – *lato sensu e stricto sensu*; presencial e EAD) das atividades indissociáveis de ensino, de pesquisa e de extensão; em todas as atividades administrativas e para todos os atores sociais que a compõem.

A Política de Acessibilidade e Inclusão, de forma inovadora, constitui estratégia anticapacitista a um só tempo acadêmica e laboral, posto que abrange discentes (todos os níveis e modalidades do ensino superior; ensino, pesquisa e extensão), técnicos/as e analistas universitários, funcionários/as terceirizados/as, docentes, prestadores/as de trabalho temporário, comunidade participante das atividades de extensão, pesquisadores/as convidados/as e associados/as. São sujeitos/as da referida política os atores sociais universitários com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes.

A formulação da Minuta da Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB construída com a colaboração de professores pesquisadores, gestores e representantes dos movimentos discente, técnico e analista universitário e docente, para além do mero cumprimento do disposto na legislação brasileira, em especial à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015¹⁴), concretiza um documento democraticamente produzido com vistas a organização e a oferta de atendimento às demandas específicas de caráter educacional e laboral das pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras ne-

14 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

cessidades específicas temporárias e permanentes. A formulação da política institucional abre caminhos, cria sendas, inaugura veredas de interação e produção de conhecimentos nunca sonhados. A Formulação de uma política institucional de acessibilidade e inclusão funda uma outra universidade.

O documento está organizado como apresentado a seguir:

Tabela 2 – Esquema organizativo da minuta da Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB

Política de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes de caráter acadêmico e laboral	Capítulo I (Artigo 2º) – Das disposições preliminares		
	Capítulo II – Das disposições gerais	Seção I (Artigo 3º) – Dos Princípios	
		Seção II (Artigos 4º a 21) – Da Estrutura e Funcionamento	
		Seção III (Artigos 22 a) – Da Acessibilidade e Inclusão	Subseção I (Artigos 23 a 25 – Das atitudes de Acessibilidade e Inclusão)
			Subseção II (Artigos 26 a 35) – Da Acessibilidade e Inclusão no Ensino, Pesquisa, Extensão
			Subseção III (Artigos 36 a 45) – Da Acessibilidade e Inclusão Laboral
			Subseção IV (Artigos 45 a 53) – Da Acessibilidade Arquitetônica e dos Transportes
	Subseção VI (Artigos 55 a 59) – Da Acessibilidade e Inclusão em Processos Seletivos e Concursos Públicos		
Capítulo III (Artigos 60 a 63) – Das disposições finais			

Anexos	Descritivo Profissionais da Acessibilidade: Tradutor / Intérprete de Libras / Português; Guia / Intérprete Libras / libras tátil / Português; Brailista Transcritor; Brailista Revisor; Audiodescritor; Atendente pessoal; Transcritor; Ledor.
	Relatórios Caracterizadores Pedagógicos: deficiência física; deficiência visual (cegueira e baixa visão); deficiência intelectual; deficiência múltipla; pessoa com surdez; pessoa com surdocegueira; pessoa com transtorno do espectro autista (TEA); pessoa com altas habilidades; pessoa com doença crônica e/ou necessidades específicas temporárias e permanentes.
	Relatórios Caracterizadores Laborais: deficiência física; deficiência visual (cegueira e baixa visão); deficiência intelectual; deficiência múltipla; pessoa com surdez; pessoa com surdocegueira; pessoa com transtorno do espectro autista (TEA); pessoa com altas habilidades; pessoa com doença crônica e/ou necessidades específicas temporárias e permanentes.

Fonte: Elaboração própria

A minuta da Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão da UNEB foi encaminhada, através do SEI Bahia¹⁵ (Processo nº 074.7957.2021.0018171-96), ao Conselho Universitário (CONSU) em maio do ano de 2021. No dia 25 de maio do ano corrente foi publicada, no Diário Oficial da União, a Resolução nº 1463/2021 que constituiu uma Comissão para analisar a proposta de Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB composta pelos seguintes conselheiros universitários: João Silva Rocha Filho (Representante dos Diretores), Marina Amaral Nascimento (Representante dos Discentes), José Augusto Laranjeiras Sampaio (Representante dos Docentes), Elivânia Reis de Andrade Alves (Representante dos Pró-reitores) e Carlos Jerônimo Gonçalves Guerra (Representante os Técnicos Administrativos). Consta no processo administrativo o parecer favorável da comissão que avaliou a minuta. Até o momento da publicação do presente ensaio, aguarda-se a apreciação do pleito na plenária do CONSU/UNEB.

15 O SEI Bahia é o sistema oficial de gestão de processos e documentos administrativos eletrônicos e digitais no âmbito dos órgãos e das entidades do Poder Executivo do estado da Bahia. Disponível em: <http://www.portalsei-bahia.saeb.ba.gov.br/sei-bahia>. Acesso em: 10 nov. 2021.

É um luxo ter calma, a vida escalda
Tento ler almas pra além de pressão¹⁶

(EMICIDA, 2019)

DAS DISPUTAS OU SOBRE RELAÇÕES DE PODER

Gabriela Lotta (2015) organiza cinco pressupostos para compreender a formulação e implementação de políticas públicas: a) distinção entre formulação e implementação; b) a complexidade dos processos decisórios, suas camadas – hierárquicas e paralelas –, seus atores e a construção de negociações, consensos e sistemas de adesão; c) a interação entre os atores, o caráter multiorganizacional e, portanto, os distintos valores e perspectivas; d) a interinfluência dos fatores relacionados aos níveis gerais, organizacionais e interindividuais na implementação das políticas; a concretude e a concretização da política na vida vivida.

Lotta (2015), a partir dos pressupostos, propõe chaves para pensar as linhas de força do poder – como proposto por Deleuze (2014 [1986]) – que tecem e animam a formulação e a implementação dos dispositivos de governabilidade democrática para a construção da cidadania – as Políticas Públicas. Ainda que não explicita, Lotta trata das relações de poder que atravessam a construção da garantia dos direitos fundamentais em um país marcado por uma história de produção intencional das desigualdades.

Para Deleuze, e ousa afirmar que tal perspectiva vai ao encontro do proposto por Lotta, o poder é composto e se revela por meio de incessantes relações de forças. Entendido como relações de forças, o poder, caracteriza-se pela variabilidade, pela instabilidade e pelo alto grau de plasticidade em suas configurações. Para Deleuze (2014 [1986]), o poder “é sempre um conjunto de micropoderes” (p. 190) marcado pela descentralização, capilarização, regionalização e desigualdades. Os pressupostos organizados por Lotta (2015) permitem desvendar as linhas de força e suas relações de forma tal a explicitar as formas de poder que dinamizam a formulação e a implementação de uma política pública. Aqui interessa lucubrar a formulação da Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB em busca das relações de poder que a animam.

16 Trecho da música *Principia* composta por Emicida e registrada na primeira faixa do álbum *Amarelo*, 2019, lançado pela gravadora Sony Music/Lab Fantasma.

Na perspectiva deleuzo-guattariana (1996 [1980]) os sujeitos sociais, os grupos, coletivos, comunidades, instituições e territórios são incessante e diuturnamente atravessados por três categorias de linhas de força: linhas de segmentaridade dura, linhas de segmentaridade flexível e linhas abstratas. São linhas das regras, normas e sujeições sociais; são as linhas das contradições, dos silêncios e das disputas sociais; são linhas do desejo, das possibilidades, do “a vir”. As linhas que constituem as relações de força que compõem o poder coexistem, se atravessam, sobrepõem, dobram, rompem e irrompem constante umas às outras. As linhas de força são fluxos.

[...] o molar delimita os nós, os laços, a arborescência, o molecular une-os numa desunião criativa e instauradora, inclusive, de possíveis alianças. Atravessado (molar) e atravessador (molecular) celebram núpcias com intensidades singulares e diferenciadas, num movimento permanente de contaminação, dissidência e resistência, sob o signo de linhas de fuga e agenciamentos maquínicos, que conduzem um futuro sem devir e estruturas arborescentes para devires múltiplos, multiplicadores (LINS, 2005, p. 1232).

As linhas de segmentaridade dura ou molar são caracteristicamente estáveis, imóveis, visíveis e parcialmente explícitas, escamoteadamente assumida, referem-se às sujeições dos territórios institucionais do Estado e garantem as previsibilidades, as funcionalidades, as estabilidades e a imobilidade das relações de força – o poder regulador. As linhas da segmentaridade flexível se deslocam em fluxo, referem-se aos centros de poder (escola, família, igreja e demais instituições sociais) institucionalizado, operam por intensidade e, apesar de instáveis, linearizam os sujeitos. As invisíveis, inconscientes, incontroláveis e insurgentes linhas abstratas não são segmentos, são puramente fluxos. As linhas-fluxo confluem e influem umas às outras dinamizando fronteiras rígidas e/ou estáveis entre elas. Sobre as últimas Deleuze e Parnert (1998) afirmam:

Ao mesmo tempo ainda, há como que uma terceira espécie de linha, esta ainda mais estranha: como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente. Essa linha é simples, abstrata, e, entretanto, é a mais complicada de todas, a mais tortuosa: é a linha de gravidade ou de celeridade, é a linha de fuga, e de maior aclave. (...) Essa linha está aí desde sempre, embora seja o contrário de um

destino: ela não tem que se destacar das outras; ela seria antes, primeira, as outras derivariam dela (p. 146).

Está sob a égide dos segmentários fluxos molar e molecular a normatização, a coerção e o (auto) controle. Já os fluxos abstratos das linhas de fuga são criação de espaço para o inusitado. Nos movemos com, nos, entre e para além dos fluxos do poder. Sueli Rolnik (2007, p. 52) alerta que “toda e qualquer formação do desejo no campo social se dá através do exercício ativo dessas três linhas – sempre emaranhadas, sempre imanescentes umas às outras”.

Se as linhas de fuga desestabilizam o controle molar e o (auto)controle molecular constituindo-se território para desejos divergentes e os seus fluxos não são controláveis, as conservadoras forças do poder certamente possuem alternativas de manutenção da estabilidade das relações. Para conter os fluxos da transformação, a molaridade, por meio do Estado, atua na forma de aparelho de captura e produz estratégias de cooptação e sobrecodificação das linhas de fuga segmentarizando-as.

Cooptar, captar, moldar, normatizar e anular a diferença é a eficaz estratégia de reprodução das conhecidas formas de exercício do poder. Os sujeitos sociais divergentes têm sido eliminados – físico e simbolicamente – e os processos de abertura para o novo por eles engendrados são reconfigurados em versões requentadas das normas e padrões reconhecidamente mantenedores das hierarquias de poder que sustentam, por exemplo, as desigualdades sociais, econômicas, culturais, políticas no Brasil e, no contexto desse ensaio, a corponormatividade.

São molares as estratificações, as hierarquias, os sistemas de referência. São moleculares as intensidades, as transições, o fluxo e polarizações. As linhas de fuga operam por ruptura e escape, fluxo pleno. As linhas de fuga desconhecem a fixidez, são perpetuamente mutantes. Justamente porque operam por sistemas semelhantes, o molar e o molecular atuam apenas no seu próprio plano. Daí a necessidade de cooptar e capturar para deter. A fixidez da molaridade a impede de transitar. A dinamicidade das relações de forças impele ao coevo movimento de fluxos aparentemente opostos e profundamente intrincados. A macropolítica molar imerge/emerge prolongando-se em fluxo molecular. O fluxo molecular atravessa e é atravessado pelo caótico fluxo das linhas de fugas. A fuga afeta e é afetada pelos fluxos moleculares que, por sua vez, (re)manejam os segmentos molares.

Exatamente por isso, molaridade não é capaz de exterminar a argúcia das linhas de fuga. A respeito disso Santos (2017), afirma que:

O desejo diferido produtor da linha de fuga não pode expressar-se na molaridade ou na molecularidade. E cria um outro espaço para existir. Resiste para fazer-se presença. Resiste para estar presente. Dobra a regra, a norma, a lei e bem ali onde parece não haver possibilidades brota esplendorosamente. São comunidades inteiras, são grupos, são pessoas, são instituições que desafiam o instituindo revelando o que, até então, sequer existia (p. 213).

Retomando as proposições de Lotta (2015), pode-se afirmar que a correlação de forças na formulação de uma política pública, enquanto expressão do poder estatal em normatizar a distribuição das pessoas na cena social dosificando o seu exercício de poder, se distingue das que operarão a sua implementação. No entanto, em ambos processos se farão presentes as molaridades, molecularidades e linhas de fuga.

As camadas, hierárquicas e paralelas, dos processos decisórios expressam e compõem as linhas de forças que dinamizam as relações sociais. Molar, molecular e linhas de forças se entrecruzam operando por dinâmicas distintas e afetando-se mutuamente na construção dos fenômenos sociais. As moleculares negociações, os consensos, adesões, deserções, cooptações são construídas no encontro das linhas duras, segmentaridade e fluxos em fuga que enlaçam, desafiam e contrapõem, aproximam e distanciam distintos grupos, crença, valores, sujeitos e sujeições.

As leis, normas, regras da molaridade constantemente irrompidas pelos fluxos adisciplinados das linhas de fuga e reconstruídos/reterritorializados pelas segmentaridades (molares e moleculares) expõem os níveis organizacionais e interindividuais em disputa.

Uma política pública está sempre encharcada de vida pulsante e caótica. O atravessamento das linhas de forças é afetado e afeta sujeitos sociais, grupos, coletivos, comunidades, instituições, territórios e, no contexto desse ensaio, a formulação de políticas institucionais em organizações públicas. O capacitismo, enquanto projeto ideológico excludente, imobiliza na medida em que está molarmente instituído como norma; molecularmente imiscuído nas micropolíticas inter-relações cotidianas; irrompido pelas singularidades divergentes de corpo e mentes inventados como deficientes, neurotípicos, enfermos...

Uma política institucional em uma entidade pública constitui formas de governo de si e do outro e se organiza por meio de tecnologias e estratégias de regulação e normatização da vida, dos comportamentos, dos desejos, das ideias dos sujeitos(as) (es) atravessados – presentes e presença – por ela. Nesse sentido, uma política institucional opera em nível do corpo social tanto fomentando a emergência de outras/novas subjetivações quanto homogeneizando e perpetuando as relações já vigente e as (con) formações de pessoas.

As políticas institucionais, em geral, originam-se da escuta de demandas sociais e/ou do atendimento a legislações em nível federal, estadual, municipal ou da própria instituição. No caso da acessibilidade e da inclusão, no momento atual, as reivindicações encontram a legislação e vice-versa na realidade específica da UNEB hodierna. Ainda que a sua produção esteja pautada por pleitos de movimento sociais, a sua formulação busca assento nos molares regramentos legais. A produção textual que a sistematiza expressa as moleculares negociações, consensos e sistemas de adesão das disputas internas/externas pela ocupação dos espaços de poder. As subjetividades que provocaram a escuta às suas demandas permanecem na batalha posto que cientes da cooptação da sua luta no exato momento da conquista – segmentarização de fluxos do desejo.

A respeito do incessante deslocamento dos fluxos e das singularidades deles nascidas, Deleuze (1988) escreve: “recuperadas pelas relações de poder, pelas relações de saber, a relação consigo não para de renascer, em outros lugares e em outras formas” (p. 111). Dito de outra forma, as subjetividades das Pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes que podem parecer em risco com a normatização de relações anticapacitistas no espaço acadêmico e laboral, porque fluxo em fuga desestabiliza as molecularidades oriundas da estrutura em rede da política e escapa no quadripé universitário (ensino, pesquisa, extensão e ações afirmativas).

Em outras palavras, a formulação de uma política institucional é, a um só tempo, molar, molecular e linha de fuga; é a norma, a sua flexibilização cooptante e a irrupção. O desejo diferido das demandas sociais, ao se converter em garantia de direito legislado é cooptado pelo Estado que o aprisiona nas duras linhas da molaridade coercitiva.

Se por um lado a minuta da política é molar, assim como as normativas legais que a sustentam e os dispositivos administrativos dela oriundo, os seus princípios são fluxos em fuga. A Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB está assentada nos seguintes princípios: A Diversidade, a Diferença, os Direitos Humanos e a Interseccionalidade como bases ontológicas e epistemológicas de uma universidade inclusiva e dos conhecimentos nela produzidos; A aprendizagem como elemento promotor de mudanças contínuas e a heterogeneidade do ambiente educacional como condição para a produção de saberes entre e com todos(as) os(as) atores educacionais; A equidade no acesso e permanência em todos os níveis e modalidades do ensino superior, assim como na aprendizagem, na produção e divulgação de conhecimentos acadêmicos como direitos assegurados a todas e todos os(as) discentes em uma universidade pública; A formação técnica de qualidade em inclusão para a prestação de serviços, prática pedagógica e interação social como direito de técnicos(as) e analistas administrativos(as); funcionários(as) terceirizados(as), docentes e profissionais de serviço temporário; As condições concretas para acessibilidade pedagógica, arquitetônica, digital, comunicacional e informacional como compromisso ético de uma Universidade pública.

As disposições preliminares do documento se compõem de um conjunto com 24 conceitos basilares que molarizam a construção de uma cultura inclusiva em nível do ensino superior. Aposta-se na molecularidade da multicampia (26 *campi* e 30 departamentos) como elemento desterritorializante e na multitudine de discentes (todos os níveis e modalidades do ensino superior; ensino, pesquisa e extensão), técnicos(as) e analistas universitários, funcionários(as) terceirizados(as), docentes, prestadores(as) de trabalho temporário, comunidade participante das atividades de extensão, pesquisadores(as) convidados(as) e associados(as) e a miríade das suas singularidades como linha de fuga.

A estrutura administrativa prevista para a implementação da Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB, organizada em rede, conta com um órgão na gestão central – Secretaria de Acessibilidade e Inclusão – de onde, poderia “emanar” o poder regulador da perpetuação do capacitismo assistencialista ou a sua superação emancipatória. É justamente a rede molecular – composta pelos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, grupos de pesquisa e estudo na área, movimentos sociais – e a sua capilaridade disruptiva o espaço para a produção dos inusitados saberes e sabenças das Pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento,

Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes.

A produção do documento contendo o descritivo Profissionais da Acessibilidade (Tradutor / Intérprete de Libras / Português; Guia / Intérprete Libras / libras tátil / Português; Brailista Transcritor; Brailista Revisor; Audiodescritor; Atendente pessoal; Transcritor; Ledor) que pode parecer uma amarra molarizante ao atendimento das demandas específicas dos(as)(es) sujeitos(as)(es), devido à fragilidade das relações trabalhistas toma a forma de instrumento de luta pela dignidade do trabalhador e da qualidade do serviço prestado ao unebiano(a)(e). Sabe-se que o espaço da dobra, da novidade, do a vir está na interação entre profissionais de acessibilidade, as pessoas atendidas e a construção do apoio às idiossincrasias acadêmicas do ensino, da pesquisa e da extensão na UNEB.

A construção dos Relatórios Caracterizadores Pedagógicos e laborais (deficiência física; deficiência visual (cegueira e baixa visão); deficiência intelectual; deficiência múltipla; pessoa com surdez; pessoa com surdocegueira; pessoa com transtorno do espectro autista (TEA); pessoa com altas habilidades; pessoa com doença crônica e/ou necessidades específicas temporárias e permanentes) que, em princípio, parecem ser reguladores dos sujeitos e suas demandas, é o espaço aberto para a produção de informações nunca dantes construídas.

São eles o instrumento para nos conhecermos e aprendermos mais sobre nós. Foram eles fruto da escuta às demandas dos(as) sujeitos(as) aos quais vão servir. Os relatórios caracterizadores, compostos por três documentos, contêm em si a própria fuga. Em cada relatório, as vozes de profissionais da educação, de profissionais da saúde e o brado de cada pessoa com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA), com altas habilidades, com doença crônica e/ou necessidades específicas temporárias e permanentes sobre si se entrecruzam, se opõem e se encontram em uma narrativa em disputa. Os relatórios, reconstruídos, ampliados e sofisticados a partir dos documentos institucionais utilizados na matrícula dos candidatos optantes pelo Sistema de Cotas para Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades da UNEB, são fluxos nascidos na molecularidade que irrompem insólitos.

Para além do previsto na Lei Brasileira de Inclusão¹⁷ (Lei Federal 13146/2015), a política institucional da UNEB acolhe as necessidades pedagógicas e/ou laborais

17 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 10 nov. 2021.

específicas temporárias e permanentes. Nela, tais necessidades são compreendidas como dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas e/ou laborais provenientes de transtornos funcionais específicos da aprendizagem (como dislexia, disortografia, discalculia), de Transtorno do Déficit de Atenção/hiperatividade, da impossibilidade de frequentar as aulas/espço de trabalho em razão de tratamento de saúde que implique assistência hospitalar e de outras condições nas quais o aprender e/ou o labor requeiram o apoio de profissionais especializados. A noção de necessidades específicas temporárias e permanentes explicita assunção da incompletude, do movimento, da inconstância, da condição de aprendiz como parte integrante da gentitude¹⁸ como que nos constitui. Nada mais representativo dos fluxos em fuga que visibilizar os invisíveis.

Por meio dessa política institucional a UNEB pode construir junto à sociedade, aos movimentos sociais, ao Estado e às instituições democráticas, caminhos para a garantia da existência da Acessibilidade e Inclusão apoiada em um pacto solidário e civilizatório. Urge superar a excludente barbárie social produzida por um sistema capitalista, patriarcal, racista, classista e capacitista onde Ser é tão restritivo.

A política é, a um só tempo, acadêmica e laboral, o que pode fazer da UNEB um nascedouro de profissionais e pesquisadores anticapacitistas.

A política é, a um só tempo, pedagógica e administrativa, o que pode tornar a UNEB um espaço inclusivo.

A política é técnico-científica e por isso produtora de novos conhecimentos.

A Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB é **potência...** Façamos nós o seu devir!

As relações de forças do exercício do poder presente na formulação da Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB está sistematizada nas 249 páginas da minuta encaminhada ao Conselho Universitário em abril do ano de 2021, aprovada no dia 16 de dezembro do mesmo ano e publica do Diário Oficial do Estado da Bahia (DOE) no dia 29 de dezembro do ano de 2021 sob a forma da Resolução 1499/2021 (CONSU/UNEB)¹⁹.

18 Para Freire, em *Pedagogia da Esperança* (1992), “uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam nossa gentitude” (p. 64).

19 Disponível em: <http://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/12/1499-consu-Res-Politica-de-Acessibilidade.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

A publicação da resolução 1499/21 (CONSU/UNEB) não é a política em si. A conquista a ser comemorada²⁰, por hora, é a existência do documento institucional²¹. A construção de uma universidade anticapacitista sequer ainda está por iniciar. Um passo importante foi dado e, pela primeira vez na história da UNEB, tem-se uma política institucional de acessibilidade e inclusão pensada por e para todos os atores educacionais presentes no espaço universitário.

Outro nível de correlação de forças se desenha no processo de aprovação da minuta e sua implementação. Desde abril de 2021 circulam nas redes sociais um conjunto de depoimentos²² e uma Carta Aberta aos Conselheiros do CONSU/UNEB em favor da aprovação da minuta, na íntegra. Na Resolução 1499/2021 publicada no DOE consta o seguinte: “Os aspectos referentes à Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) e aos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) estão sob análise do CONSU/CAD, aguardando deliberação”. Está nas mãos dos conselheiros da Câmara para Assuntos Administrativos do Conselho Universitário a garantia da implantação da política como pensada por quem a construiu. É sabido que sem uma estrutura administrativa em rede que a suporte uma política institucional de tal porte, provavelmente, se con-

20 Ver materias institucionais sobre aprovação da política institucional

<https://diariopcd.com.br/2022/01/25/bahia-uneb-aprova-politica-de-acessibilidade-e-inclusao-para-comunidade-academica/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

21 No dia 22/06/2022, foi publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia a portaria de número 475/2022, com efeitos retroativos a 09/05/2022, designou uma docente do quadro permanente da UNEB para responder pela Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN). Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/ver-html/14258/#e:14258>. Acesso em 19 jul. 2022.

No dia 08/07/2022, a Resolução 1499/2021 foi revogada por meio da publicação da Resolução 1.521/2022, denominada como atualização da anterior. No entanto, o texto publicado revela que a “atualização” é a republicação da Resolução 1499/2021 suprimida dos artigos 4º ao 21º, 34º, 35º, 43º. Além dos artigos retirados na totalidade, outras supressões são notadas no texto. Disponível em: <http://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2022/07/1521-consu-Res.-Politica-de-Acessibilidade-ATUALIZADA.pdf>. Acesso em 25 jul. 2022.

No dia 19/07/2022, foi publicada a Resolução Nº 1.523/2022 que aprova a criação da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) e os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI). A Texto publicado revela que os artigos suprimidos da Resolução 1499/2021 foram republicados. Disponível em: <http://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2022/07/1523-consu-Res.-Cria-a-SAIN-e-NAI-regulamentacao.pdf>. Acesso em 25 jul. 2022.

22 Disponível em https://www.instagram.com/tv/CP4U56Uldw8/?utm_source=ig_web_copy_link

https://www.instagram.com/tv/CP4TijHBr2a/?utm_source=ig_web_copy_link

https://www.instagram.com/tv/CP4RpH7BM_Z/?utm_source=ig_web_copy_link

https://www.instagram.com/tv/CP4H1Jvlj83/?utm_source=ig_web_copy_link

https://www.instagram.com/tv/CP34zwEhseR/?utm_source=ig_web_copy_link

https://www.instagram.com/tv/CP3xeNUhnOW/?utm_source=ig_web_copy_link

https://www.instagram.com/tv/CP3sFdSFosz/?utm_source=ig_web_copy_link

Acesso em: 10 nov 2021.

cretizará com “letra morta”. Os nós *nóis* desatamos na luta. Oxalá fluxos em fuga pululem o CONSU/CAD!

O período entre janeiro de 2022 e dezembro de 2023 (os dois anos previstos para a implantação da política) será crucial para a implantação da política: há que se concretizar a rede de acessibilidade e inclusão por meio da Secretaria e dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão; é imperioso garantir recursos financeiros para a Secretaria de Inclusão e, de forma semelhante, para todos os setores que compõem a rede; urge a aquisição de tecnologia assistiva a ser disponibilizada em todos os campi e setores administrativos da universidade; prima a profissionais de acessibilidade (efetivos e temporários) por meio de concursos públicos.

A formulação e a implementação de uma política institucional de acessibilidade e Inclusão desafia a universidade a (re)pensar, onto e epistemologicamente, o seu projeto de gestão em todas as instâncias, tendo como princípio o combate a todas as formas de discriminação e opressão e, nesse caso particular, o protagonismo sociocognitivo de Pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes.

Está no horizonte uma mudança em curso que afetará todos os territórios de identidade da Bahia, protagonizada pela Universidade do Estado da Bahia. Caso se cumpra, eis que nada mais fará que cumprir o seu papel sociopolítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO A VIR OU “VIRÁ IMPÁVIDO... APAIXONADAMENTE... TRANQUILO E INFALÍVEL... O AXÉ DO AFOXÉ²³”

Na música *Um Índio*, Caetano Veloso (1977) anuncia o fim do que conhecemos por meio da narrativa do genocídio indígena. A bela e apocalítica canção chama atenção para a nossa incapacidade de estabelecer relações não opressoras e de reconhecer a si como parte integrante da terra. O extermínio indígena metaforiza a rejeição à dialogia das relações igualitárias, afetivas e efetivas; a festejar a diferença e rego-

23 Referência à música *Um Índio*, composta por Caetano Veloso e registrada na quinta faixa do álbum *Bicho* (1977), lançado pela gravadora Philips Records.

zizar a vida; a aprender mais que ensinar, ouvir mais que falar; permitir-se em lugar de sujeitar.

O arauto do fim do que se considera civilizado é o nativo das Américas cujos corpos, mentes e cultura têm sido invisibilizados, rejeitados, expropriados, violentados nos últimos 500 anos. O arauto do fim das relações de poder que perpetuam os racismos, sexismo, classismo, etarismo, capacitismo é o sujeitado, *nóis*, e virá impávido, apaixonante, tranquilo, reluzentemente infalível e pleno da sua ancestralidade nos contar sabenças passadas-futuras posto que

Depois fazer renascer, estilo um parto
Eu me refaço, farto, descarto
De pé no chão, homem comum
Se a bênção vem a mim, reparto

(EMICIDA, 2019).

A Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB, inicialmente construída pelo NEDE, enriquecida com a participação da PROAF e sofisticada a partir da escuta qualificada com setores da universidade, representantes dos(as)(es) sujeitos(as)(es) atendidos por ela é um documento representativo de *nóis*. A composição do grupo e a forma de construção dessa política institucional é histórica. Nem a pandemia provocada pela Covid-19 foi capaz de deter o pertencimento à luta, a compreensão da urgência sócio-acadêmico-laboral de sistematizar os caminhos de reconstrução das interações humanas e da produção de conhecimentos emancipatórios em todos os *campi*, departamentos e polos dessa universidade.

O que moveu, move e moverá a continuidade da luta para que a política formulada por *nóis*, seja implementada por *nóis* enquanto fundante de um a vir impávido, apaixonante, afetivo, tranquilamente sábio, infalivelmente equânime e ancestralmente enraizado é a certeza de que para as Pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes “Tudo, tudo, tudo, tudo que *nóis* tem é *nóis*” (EMICIDA, 2019). E somos muitos... E somos fortes E somos o que é, foi e está por vir para além do capacitismo vigente.

Com a implementação da Política de Acessibilidade e Inclusão no âmbito da UNEB e a superação da corponormatividade na academia.

() aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio²⁴

(VELOSO, 1977).

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988 [1986].

DELEUZE, Gilles. **El poder**: curso sobre Foucault. Buenos Aires: Cactus, 2014 [1986]. t. 2.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Rio – Sociedade Cultural, 1976 [1962].

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. Rio de Janeiro: 34, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, v. 4. São Paulo: Ed. 34, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005.

LOTTA, Gabriela Spanghero. 2019. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: Lotta, Gabriela Spanghero (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 11-38.

NASCIMENTO, Abdias do. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

24 Referência à música *Um Índio*, composta por Caetano Veloso e registrada na quinta faixa do álbum *Bicho* (1977), lançado pela gravadora Philips Records.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2019.

SANTOS, Dina Maria Rosário. Ainda construção e já é ruína... tangenciamentos entre 'máquinas de guerra' e 'processo civilizador'. *In*: **Anais Eletrônicos...** Simpósio Internacional Processos Civilizadores-Diálogos Interdisciplinares: Política, Contextos e Processos Sociais, 16, 2017, Vitória/ES. Vitória: EDUFES, 2017, p. 207-215.

SANTOS, Dina Maria Rosário; RASCO, José Félix Angulo. O movimento é o que arraiga o saber ou da escolarização e das trajetórias escolares menores. *In*: MATOS, Rosângela da Luz (org.). **Gestão, territórios e redes**: práticas de pesquisa em educação. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 203-223.

MINICURRÍCULO

Dina Maria Rosário do Santos é Doutora em Ciências Sociais. Docente do *Campus XIII*, município de Itaberaba, da Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Maria Carolina de Jesus/UFRB e do Grupo de Pesquisa em Educação, Ciência e Tecnologia/IFBA. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão do DEDC XIII/UNEB, Coordenadora do Grupo de Estudos Rizomar: Diálogos Deleuzo-Guattariano e Eliasenano para pensar a educação. E-mail: dmsantos@uneb.br.