



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

FELIPE RIBEIRO DE FARIAS MENDES DA SILVA

**SE POSSO ESTUDAR, POSSO PESQUISAR E EXTENSIONAR? REPERTÓRIOS
INTERPRETATIVOS DE ESTUDANTES PARTICÍPES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA NO IFBA SEABRA/BAHIA**

JACOBINA / BA

2024

FELIPE RIBEIRO DE FARIAS MENDES DA SILVA

**SE POSSO ESTUDAR, POSSO PESQUISAR E EXTENSIONAR? REPERTÓRIOS
INTERPRETATIVOS DE ESTUDANTES PARTICIPES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA NO IFBA SEABRA/BAHIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV/Jacobina, na Linha de Pesquisa: Educação, linguagens e identidades, vinculado ao Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA).

Orientadora: Professora Doutora Ana Lúcia Gomes da Silva

Co-Orientadora: Professora Doutora Jacy Bandeira Almeida Nunes

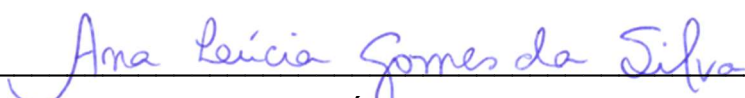
JACOBINA / BA

2024

**SE POSSO ESTUDAR, POSSO PESQUISAR E EXTENSIONAR? REPERTÓRIOS
INTERPRETATIVOS DE ESTUDANTES PATÍCIPIES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA NO IFBA SEABRA/BAHIA**

FELIPE RIBEIRO DE FARIAS MENDES DA SILVA

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e
Diversidade – MPED, em 27 de junho de 2024, como requisito para obtenção do
grau de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia,
conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professora Dra. ANA LÚCIA GOMES DA SILVA

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

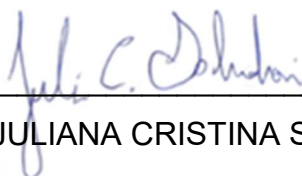
(Orientadora)



Professora Dra. JACY BANDEIRA ALMEIDA NUNES

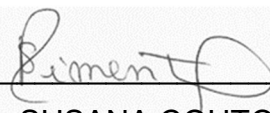
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

(Coorientadora)



Professora Dra. JULIANA CRISTINA SALVADORI

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Professora Dra. SUSANA COUTO PIMENTEL

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Meu caminho é novo, mas meu povo não / Meu coração de fogo vem do coração do meu país
Meu caminho é novo, mas meu povo não / O norte é a minha seta, o meu eixo, a minha raiz
E quando eu canto cor / E quando eu grito cor / Quando eu espalho cor / Eu conto a minha história
(Anavitória)

No meio desse longo, largo e profundo processo, eu perdi uma das minhas maiores referências de vida e de profissão: minha avó materna, conhecida na cidade de Cristalândia/TO como professora Idalice, mas gravada em meu coração como Mamainha, a quem dedico essa dissertação. Essa música (Amarelo, Azul e Branco) da dupla de compositoras e cantoras tocantineses Anavitória, lembram muito a terra em que essa piauiense construiu sua família e consolidou sua carreira, lugar que ela e vô Farias mais foram felizes (e enfrentaram dificuldades juntos).

A força de minhas avós sempre esteve, está e estará comigo. Mamainha não foi apenas companheira inspiradora de vida, foi uma grande amiga. Desde pequeno, cresci ouvindo nossas histórias, como a da cobra - ela encantava cobras - que ela matou após entrar na rede, ou dos meus primeiros desmaios em que ela me embalou no que achava ser meu leito de morte para me acolher nesse momento e, claro, histórias mais felizes de viagens compartilhadas e canções para entreter a criançada.

Mamainha não foi apenas a minha madrinha da alfabetização, mas uma grande incentivadora de meus estudos. Trocamos livros, conversamos tanto sobre História, do Brasil e da família, que talvez tenha vindo daí meu gosto pela disciplina que se tornou minha profissão. Professora leiga em dois estados, foi tema de trabalhos meus na graduação, o que me rendeu a honraria de escrever a homenagem da Câmara Municipal de Cristalândia a ela em 2021.

Dona Idalice disse que não ter completado o estudo formal – concluiu apenas o primário – foi um grande pesar de sua vida. Essa marca, para sua cabeça, impedia que se tornasse maior no mundo da escrita e da fala, como se seus grandes discursos, sermões, conselhos não inspirassem dezenas de gerações, desde o Ribeiro Gonçalves/PI até a capital federal. Por isso, continuar estudando e me aprimorando é uma questão de honra. Aproveitar as oportunidades que essa doce menina dos anos 1930, no interior desse país desigual não teve, mas que agora tenho. Como disse na homenagem aos familiares na minha graduação: não podemos conceder esse diploma no nome da senhora, pelas evidentes questões éticas e legais, mas aquele e os subsequentes têm e terão sempre seu sobrenome, eternizando suas contribuições. Obrigado pelo olhar sensível e justo pelo qual me tornei capaz de escrever esse texto!

AGRADECIMENTOS

De tantas pessoas incríveis que estiveram ao meu lado nessa caminhada, preciso antes de tudo agradecer a minha esposa, Renata, pelo companheirismo, paciência e compreensão durante esse período desde a seleção do mestrado, durante toda essa trajetória em toda a nossa vida a dois. Afinal, não somos companheiros de relacionamento, somos companheiros de vida, profissão, e academia, estamos sempre nos ajudando em todos esses aspectos.

À turma de 2022 do MPED, que segurou minha mão em momentos difíceis e me permitiu continuar sonhando, em especial: Aline, Cátia, Eliete, Érica, Ione, Ivanete, Luanna, Mariehn, Orleane, Pablo e Senaria. Foram companhia no almoço, nos desabafos, nos trabalhos, no abrigo em Jacobina e em tantos desafios. Vão aparecer novamente nas linhas da dissertação à medida que suas contribuições forem aparecendo, mas não poderia deixar de citar aqui.

A todas aquelas pessoas que fizeram a vida acadêmica, profissional e afetiva em Seabra mais feliz e produtiva. Allyson, Aza, Celi, Fa, Jazz, Joyce, Lorem, Luanna e Michelle, muito obrigado pelas conversas, lazer, cumplicidade, trilhas, Fligês, *insights*, paciência no trabalho e, claro, pelas tardes de jogos que sem sabermos inspiraria também o produto deste trabalho. Institucionalmente, Laura Neta Dias do Sacramento, diretora do campus IFBA Seabra, Alan Santos dos Santos, coordenador da Capne e Jéssica Pereira Lacerda, professora de Libras, que foram importantes para a visita de campo. Agradeço também ao Fórum de Educação Inclusiva e Acessibilidade de Seabra, principal Valdirene Braga, que sempre topou essa luta coletiva, e Maria Luiza Tapioca, que me ensinou que eu precisava estar imbricado diretamente ao tema da pesquisa.

Por mais que não tenham contribuído diretamente para este trabalho, não posso deixar de citar minha família para além de Mamainha, pois todas e todos contribuíram para eu estar aqui, especialmente minha avó Léa, madrinhas Mary e Ana, Milton e minha mãe Rosa, mas todos os tios, primos e irmãos também estiveram presentes.

Só pude estar presencialmente em Jacobina para as aulas e em Seabra para visita de campo pela contribuição de formidáveis diretoras que compreenderam a importância do trabalho para minha formação pessoal, profissional e acadêmica. As

queridas diretoras do Educandário São Francisco de Assis -ESFRA, Lucely Leite e Zelma Cristina Teles que reduziram minha jornada de trabalho e as diretoras da Escola Municipalizada Fernando Spínola que me apoiaram nos deslocamentos para o campo, as igualmente queridas Leci Mendes e Daniela Brito Carvalho, que sobretudo ainda fizeram os cortes das cartas do jogo, com tamanha qualidade que me perguntaram em qual gráfica o corte aconteceu.

É preciso registrar toda a acolhida da equipe da UNEB Campus IV, servidores da Catuaba, docentes, membros do MPED, do NAI e do DIFEBA, elo de acolhimento, carinho e compreensão de sempre.

Às professoras que fizeram parte da banca de qualificação, Susana Couto Pimentel e Juliana Cristina Salvadori, e deram grandes contribuições para este trabalho com minuciosa atenção ao texto e pertinentes observações. Inclusive, foi por meio da sugestão de professora Juliana Salvadori, em um momento do grupo de pesquisa, que surgiu a ideia de iniciar o texto com o poema.

Por fim, um agradecimento às minhas professoras orientadoras. Ana Lúcia que, desde a seleção, vem me nutrindo de bons direcionamentos e críticas que permitiram a pesquisa chegar até este ponto. E a querida Jacy, que sempre ajudou em momentos de dificuldade e, sobretudo, soube me entender na pesquisa, quando eu mesmo ainda não era capaz de entender. Jacy me marcou pela generosidade das leituras atenciosas, longas chamadas de vídeo, entusiasmo pelo jogo criado, pelos artigos, pelos elogios e críticas sinceras, pela luta por esse texto poder ser defendido e pela simplicidade e sofisticação das sugestões de caminhos da dissertação e da vida.

A todo mundo, meu eterno obrigado!

RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa em Educação, Linguagens e Identidades do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, tem como objetivo desvelar os repertórios interpretativos que os partícipes da Educação Especial Inclusiva atribuem a sua participação ou não participação nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFBA Seabra e que dão sentido a sua formação acadêmica. Teve como objetivos secundários: Analisar o desenvolvimento da Educação Especial, utilizando os conceitos de tempo longo, tempo curto e tempo vivido, desde os períodos de segregação da deficiência na escola até a sua oficialização legal sob a perspectiva da Inclusão, tornando-se Educação Especial Inclusiva; Analisar a trajetória da Educação Superior no país e sua contribuição; Examinar a influência transversal da Educação Especial na formação acadêmica, com foco específico no campus em questão, assim como elaborar um jogo pedagógico como produto técnico-científico e dispositivo de construção dos dados. Em sua metodologia, trabalhou com a perspectiva epistemológica do construtivismo social e com a abordagem qualitativa, nas perspectivas da pesquisa formação e colaborativa. O produto técnico científico foi um jogo pedagógico de tabuleiro – Campus - fundamentado e aperfeiçoado pelos repertórios interpretativos estudantis, trabalhando situações por eles vividas em sua própria jornada acadêmica. Foram utilizados como dispositivos para a construção dos dados o jogo de tabuleiro e a conversação durante a partida do jogo, assim os dados foram sendo construídos realizando uma análise qualitativa. Os resultados apontam a identificação da diferença entre os repertórios interpretativos de estudantes ingressantes e experientes do IFBA Seabra, sendo o dos mais experientes em relação à luta por direitos e os ingressantes uma maior gratidão às oportunidades, assim como a incipiência e desconhecimento de atividades de pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva; formação acadêmica; repertórios interpretativos; jogos pedagógicos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- ILUSTRAÇÃO 1 Diagrama com a divisão dos grupos de partícipes da Educação Especial Inclusiva.
- ILUSTRAÇÃO 2 Tabuleiro do Jogo Campus.
- ILUSTRAÇÃO 3 Modelo de Carta Condicional.
- ILUSTRAÇÃO 4 Modelo de Carta de Intermissão.
- ILUSTRAÇÃO 5 Modelo de Carta de Missão Final: TCC.
- ILUSTRAÇÃO 6 Folha Entregue às Pessoas Participantes do Jogo Campus (Frente): Regras do Jogo.
- ILUSTRAÇÃO 7 Folha Entregue às Pessoas Participantes do Jogo Campus (Verso): História do Jogo.
- ILUSTRAÇÃO 8 Experiência do Jogar No Campo da Pesquisa
- ILUSTRAÇÃO 9 Exposição de Jogos Pedagógicos do II Congresso Brasileiro de Jogos Pedagógicos

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Lista de Novas Intermissões

QUADRO 2 Lista Novas Cartas Condicionantes

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPNE	Coordenação de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas dos Institutos Federais
CBPJ	Congresso Brasileiro de Jogos Pedagógicos
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
ECA	Lei Federal nº 8069 de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INPI	Instituto Nacional de Propriedade Industrial
LBI	Lei Federal 13145 de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência
LDB	Lei Federal nº 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MPED	Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas dos IFs
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento promovido pelo Governo Federal na segunda metade dos anos 2000.
PAS	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília
PCD	Pessoa com Deficiência
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PIT	Plano Individual de Trabalho em que docentes dos IFs devem registrar as atividades que compõem sua carga horária
REA	Recurso Educacional Aberto
RG	Registro Geral. A sigla também significa documento de identidade, uma vez que em cada documento desse contém o número de RG.
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UPE	Universidade de Pernambuco
USAID	United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

Sumário

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	27
	2.1 Mas afinal, o que é Inclusão?	28
	2.2 Marcos históricos e legais	31
3	FORMAÇÃO ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA	41
	3.1 As ações afirmativas	46
	3.2 A construção dos institutos federais	48
	3.3 O surgimento do Campus Seabra: lócus da pesquisa	50
4	METODOLOGIA: DOS PRESSUSPOSTOS À AÇÃO	56
	4.1 O Jogo Pedagógico: Campus	62
	4.2 Registro do Campo	73
5	DESVELANDO OS RESULTADOS	82
	5.1 Discussão do Campo	83
	5.2 Avaliação do produto	95
6	SOBRE CONCLUSÕES E REINÍCIOS	103
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

1 INTRODUÇÃO

A(r)telê de Pesquisas

1. Apresentação Pessoal e da Pesquisa

Eu me chamo Felipe de Farias
Sou uma pessoa parda de pele clara
Com cabelo e barba bem da curta
E uma olheira escura no meio da cara
Sinal que ao me ver ninguém se furta
E que todo mundo vê, sinaliza e fala

Os que mais notam são alunos surdos
Por isso, antes mesmo de deles ser professor
Me deram o sinal que essa marca evidencia
Mas nada de achar isso um absurdo
A Letra P de Professor que pela olheira tangencia

Eu pesquiso o público da educação especial e sua sina
na participação no ensino, pesquisa e extensão
No IFBA de Seabra, campus da Chapada Diamantina

A pesquisa começou quando ali pude trabalhar
E o problema surgiu nos já nos primeiros dias
Quando um aluno me disse o que ele mais queria
Que seu nome estivesse entre os que fossem
pesquisar
Na lista de seleção dos grupos de pesquisa
Ele só queria que as bolsas pudessem contemplar
O Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades
Específicas

E assim eu vim parar, de Seabra a Jacobina
Dois dias por semana de ônibus, carro e correria
Da Chapada ao Piemonte Norte da Diamantina
Esse problema, eu agora pesquisaria

2. Diário de Bordo: do erro ao maior acerto

Esse semestre¹ foi tempo de muitos desafios
Teve Laboratório associado a Práticas Interventivas
Mas também fui de Cultura Visual a Multiculturalismo
Sem saber quem eu era e para onde ia a pesquisa

¹ 2º Semestre de 2022 e 2º Semestre do Período do Mestrado

Esse primeiro problema foi a abertura do meu diário
Que narrava as dificuldades e realidades no campo
encontradas
Prática que acabava fazendo um verdadeiro inventário
Para ajudar na qualificação da conjuntura a ser
pesquisada

De início, o registro era na viagem da volta da imersão
Mas o podcast a bordo já surgiu como um dos
problemas
Se estou dirigindo, como relacionar textos e fazer a
citação?
A solução foi gravar de casa, pensar em outro
esquema

Mas daí, o maior dos meus adversários se colocou
Se eu escrevi o que falar ou se eu gravei, me esqueço
de postar
Quando demanda de casa e trabalho me alienou
E o mundo que me suga não acompanha meu TDAH

Mas uma vez postado, uma colega Luana, vai analisar
Você fala analisa e interaciona muito bem
Mas isso de identidade na sua pesquisa o que que
tem?
Não vejo relação o que o você está a pesquisar

Como assim não existe relação?
Tudo que eu falo está no que eu pesquiso
Foi você que não viu mesmo não
Ou será que me faltou dar um aviso?

Passada a indignação, vem com calma o pensamento
Se a colega não viu, que tudo tem uma ligação
Era eu que precisava explicar melhor o ocorrimto
E agora esse problema vai para minha orientação

A orientadora, vendo tudo isso, dá aquela risada de
sabedoria
Você já viu que está perdido e não sabe seu caminho?
É porque você ainda não olhou para o que está na
frente e é mais lógico:
Vai olhar para produção de sentidos e as práticas
discursivas
Na próxima aula, para debater, levo um livro para que
lhe sirva

Mary Jane Spink foi quem organizou e como suas
fontes

Hall e identidades e Goffman mesmo sem estigma citou
 Foram autores do meu projeto que agora servirão de ponte
 Por essa metodologia quem será que já se apaixonou?

Tem até proximidade com história, minha formação inicial
 Mas entre curta e longa duração, são três tempos a estudar
 Tempo longo analisa das civilizações o passar do social e cultural
 O tempo vivido, da memória dos afetos que se pode ou não lembrar
 E o tempo curto, momento concreto da vida, de caráter interacional
 (SPINK; MEDRADO, 2004, p. 53)

A verdade é que a pessoa não existe de maneira isolada
 E os discursos vão sendo gradativamente construídos
 Quando duas pessoas e ideias são confrontadas
 E aí podemos analisar a construção de seus sentidos

E assim aparece a roda de conversa como dispositivo
 Situar a interpretação nela não implica obrigatoriamente
 Abrir do projeto lógico na direção da racionalidade
 Mas rever o seu sentido sem esperar que os sentidos
 Sejam iguais ao que você traçou como resultado objetivo

Parte 3 – Aproximação com o Campo

A Roda de Conversa teve lugar no município de Caem
 Sentou-se em uma alegre tarde: A equipe multidisciplinar
 Da educação especial, eu, Cátia e Marihen
 E assim colocamos os conceitos de Diversidade a questionar

O primeiro momento que era pra quebrar o gelo
 Veio a ser o principal, revertendo o planejado
 Escrever uma palavra que simbolizasse o conceito
 de diversidade permitiu excelência em resultados

Ali pudemos perceber muitos atravessamentos
 Da educação especial como gênero, alcoolismo
 violência doméstica, e omissão no comportamento
 De professores que deveriam ter mais profissionalismo

Além de tudo isso, apareceram outras emergências
A partir do que surge pras pessoas durante o dia
Mas sobre a própria roda e suas intercorrências
Com a Cátia foi falar em outra harmonia.

Quando os colegas da turma de 2022 do então MPED (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) se organizavam para participar do Ateliê de Pesquisa, compartilhando seus achados no campo e a testagem do dispositivo de pesquisa, começava a ser possível analisar o quanto cada pessoa estava envolvida com sua própria pesquisa. Escrevi esse singelo poema para introduzir minha apresentação e, a partir dele e das reações a ele, comecei a compreender meu exato lugar enquanto professor-pesquisador. Por mais que nós compreendamos que não há neutralidade na pesquisa e que a pessoa pesquisadora está imbricada em sua pesquisa, nosso trabalho supostamente nasceu com uma separação, como vimos no poema. Supostamente porque o problema, por mais que não se relacione com a experiência do pesquisador, é observado em seu cotidiano como docente de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, nascendo de suas vivências, é naturalmente difícil que haja uma separação.

Falar de Educação Especial Inclusiva é também falar de mim. Sou uma pessoa com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) de diagnóstico na fase adulta e precisei de muito trabalho no primeiro semestre dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) para compreender os desdobramentos disso em mim e na pesquisa. Quando a pesquisa iniciou a partir de uma questão levantada por um estudante do IFBA Seabra, eu, embora já tivesse o diagnóstico há uma década, não me via também como estudante partícipe da Educação Especial Inclusiva. Já estava formado no curso superior de História na UnB (Universidade de Brasília) e não tive grandes consequências resultantes desse transtorno no processo. Evidentemente, alguns problemas pontuais, que fui aprendendo a contornar como pessoa, mas nada que interferisse drasticamente em meu rendimento acadêmico ou na duração do próprio curso. A realidade no mestrado se mostrou oposta à da graduação.

Evidente que o nível de exigência sendo maior, a mudança da área de estudo e dos métodos de pesquisa, assim como a maior exigência própria da pós-graduação *stricto sensu*, somados ao fenômeno do curso em cidade distante impuseram

dificuldades adicionais ao processo. Porém, há situações que foram dificultadas pelo próprio TDAH, que causaram ansiedade em mim, incompreensões, pânico e uma certa dificuldade de organização e escrita. A prática da História me permitia escrever com mais sutileza, enquanto pesquisar Educação me obriga a definir mais, evidenciar algumas questões para que não abram espaço para dubiedades, em situações que, talvez, na História eu acreditasse que as construções mais abertas pudessem surtir melhor resultado. Mais que um lamento isso é uma satisfatória constatação de desafio vencido, pois compreendi (após muita dificuldade) a diferente natureza do processo e a necessidade desse tipo de organização.

Mas não era só a maneira de narrar, escrever, colocar, administrar o texto que me deixou ansioso. A relação dos afetos e das vaidades na pós-graduação, as críticas menos objetivas e pouco corteses que eram tecidas a colegas e que me afligiam por achar que poderiam chegar também a mim, a dificuldade de expor um diário de bordo, publicizando minhas impressões, análises e pensatas, quando tudo que eu queria, de forma sucinta, era relatar os resultados desses três processos. Na verdade, embora difira completamente o caráter e a finalidade do diário, por vezes, no exercício de narrar um diário que seria público, me senti um pré-adolescente que tinha seu próprio diário de vida invadido e, assim, me retraía, com o mesmo receio e consequente ansiedade das cenas acadêmicas relatadas no início do parágrafo.

Não vivi na escola, universidade e especializações o tempo do *Whatsapp*, e, nesse lugar da excelência da pesquisa que é a pós-graduação *stricto sensu*, eu pude perceber os mesmos anseios de meus estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva em relação à comunicação. Compartilhando das mesmas dores, me pergunto o quanto a dificuldade de se comunicar é necessariamente oriunda de nossos transtornos e deficiências ou das ferramentas não inclusivas que se utilizam para a comunicação? Uma ferramenta de mensagens dinâmicas não pode ser utilizada de forma nenhuma para comunicação oficial. Como conseguir dar atenção a tantas mensagens que chegam e precisam ser respondidas simultaneamente e que, num piscar de olhos, soma mais de 50 “novidades” em meio ao contexto de outras conversas familiares, acadêmicas e profissionais (que também sofreram um *boom* na pandemia, com literalmente centenas de grupos em cada escola)? Dessa forma, perdi prazos, eventos, momentos do grupo de pesquisa etc. Quando pedi que a representação docente levasse a questão ao colegiado, descobri que, para os colegas

que nos representavam no dia, aquilo era apenas uma falha de organização minha e sequer comentaram isso da forma que eu e a representante oficial havíamos pedido. Os jogos de vaidade novamente em cena, ansiedade também! Onde foi parar o bom, velho e útil email? Ferramenta que nos permite ler uma mensagem sem ser atravessado e interrompido por outra(s).

Será que essa nova interface comunicacional, que existe em tantos e tantos campi pelo país, pode se relacionar como a causadora do que motivou essa pesquisa? O descontentamento de meu estudante ao não ser informado, cogitado e selecionado para as bolsas de iniciação científica, fato narrado no poema, pode ter sido motivado por várias questões, inclusive essa. Por isso, precisamos de atenção para compreender os processos que nos levam à definição da questão-problema levantada, pois é justamente ao se definir o problema que a pesquisa se inicia, criando-se um cerco sobre ele no intuito de pensar/construir e, para isso, é necessário interrogar o que historicamente se coloca como construído (Aragão; Barros; Oliveira, 2005). Isso ocorre porque os problemas não são objetos que sempre estiveram ali sem serem observados, é pela observação, a partir de um compromisso ético e político, que aquela realidade se torna um problema a ser pesquisado. A ausência de estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva nas atividades de pesquisa e extensão já era fenômeno que acontecia e provavelmente poderia ter sido observado antes, mas o que de fato fez da participação e não participação dessas pessoas nesses grupos o ponto de partida que motivou esta pesquisa?

O pesquisador poderia ter considerado que a estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva só caberia participar no campo do ensino, excluindo-se pesquisa e extensão, poderia ter concluído também que aquela pessoa estudante específica teria mais dificuldades e isso poderia contribuir para que não conseguisse superá-las para ingressar num grupo acadêmico de sua escolha. O fato de ter aumentado seu escopo de pesquisa para os demais estudantes dessa modalidade educacional e ter proposto que essa pesquisa se tornasse uma questão de mestrado é que faz dela uma questão-problema, pois “o que interessa não é investigar uma suposta metafísica da realidade, o que interessa é o sentido que damos ao mundo” (Costa, 2007, p. 32). É esse sentido, junto com o sentimento de mundo da pessoa pesquisadora que se imbrica na pesquisa e a assume como ato investigativo de não

neutralidade. A definição da questão problema, portanto, é um ato ético e político que não pode ser separado deste autor da pesquisa.

Além disso, pude me aproximar ainda mais de uma questão que sempre me instigou quando trabalhei como orientador educacional, que era a ansiedade, associada com tensão e medo de estudantes no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do TDAH. Muitas vezes, isso vinha depois de um comportamento de docente direcionado à turma ou a um grupo específico que não necessariamente os incluía, mesmo assim sofriam. Sempre me dediquei a alertar os docentes sobre essa postura, ao mesmo tempo, eu trabalhava com os estudantes, dizendo que não havia nada a se preocupar porque “não” era um problema com eles. Pois bem, eu, adulto, com diagnóstico tardio de TDAH, descobri que era sim com a gente, sempre foi. Comportamentos pedagógicos excludentes, mesmo que não sejam direcionados à gente, podem te atingir, pois te despertam um medo de serem replicados em você em alguma outra situação e isso acaba afastando as pessoas estudantes do componente curricular, da pessoa docente, do curso.

Foi intrigante me deparar com a palavra “ódio” dita por um estudante e relacionada à instituição. A palavra é muito forte e incoerente com a descrição de um contexto onde docentes eram relatados como atenciosos, gentis e pessoas que “acessibilizavam”² os materiais didáticos, as avaliações etc., mas pela fala, na verdade, não “acessibilizavam” de fato as aulas do ponto de vista do acolhimento. Psicologicamente, quando uma pessoa docente, no contexto da sala de aula, se comporta de maneira excludente ou desrespeitosa com outrem, acaba sendo também desrespeitosa com estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva. Isso ocorre porque, mesmo não sendo diretamente com eles (estudantes) – e comigo – o sentimento de que isso poderia vir a acontecer desperdiçava todo o esforço de acessibilização pedagógica, resultando na conclusão de que uma educação especial verdadeiramente inclusiva precisa ser inclusiva para todo o grupo, e que o sentimento de atenção e cuidado que estudantes da educação especial muitas vezes recebem pode ser apenas protocolar e jurídico, e não ser ‘verdadeiramente honesto’.

Logo, é preciso enxergar além da Educação Especial Inclusiva e caminhar na pesquisa também rumo à *formação acadêmica e universitária*. A política pública

² Criar condições e circunstâncias específicas para promover a aprendizagem daqueles que aprendem de forma diferente.

federal que incluiu a prerrogativa inclusivista à Educação Especial entrou em vigor no mesmo ano da criação dos IFs. Dessa maneira, foi preciso compreender o processo de inclusão de partícipes da Educação Especial Inclusiva acontecendo de forma paralela e concorrente com o processo de criação e formulação de identidade do próprio IFBA, que se modifica, populariza e expande na transformação de CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica) para Instituto Federal, reproduzindo e agravando as mesmas dificuldades vivenciadas pelas outras redes de ensino. Essa paralela e árdua consolidação da instituição e da política faz-se observar por um exemplo ocorrido em meu primeiro dia como professor de AEE no campus, quando um servidor me disse que era desperdício de dinheiro trabalhar com esse grupo estudantil. Ora, como trazer para uma instituição que preza a excelência acadêmica, corpos e mentes que até então eram marginalizados pela sociedade? A simples aplicação da lei não basta, é preciso transformar culturalmente os corpos e mentes institucionais para que eles cumpram seu papel legal.

A condução desse estudo vai mostrar o lento caminhar da formação universitária do Brasil, tomando como referência a histórica dificuldade da tríade ensino, pesquisa e extensão de se apresentar e firmar como um modelo coeso de atuação acadêmica, indissociavelmente relacionada à prática universitária. Para isso, também estudaremos a formação dos IFs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), instituições formalmente criadas em 2008, com o objetivo de levar essa experiência acadêmica para o ensino médio e técnico de maneira a subverter a própria categoria de formação universitária para formação *acadêmica*, uma vez que os IFs não são propriamente universidades, mas compartilham da mesma experiência academicista³.

Hoje, nos próprios IFs, há uma dificuldade grande de conciliar essa tríade que deveria ser indivisível, por vários fatores como a hierarquia do ensino frente à pesquisa e à extensão, as quais se tornam também uma exigência social. Um docente que remarca ou desmarca sua aula para um compromisso extensionista é, muitas vezes, visto na sociedade como um professor que “não dá aula”, que se ausenta de suas responsabilidades. Na própria elaboração do Plano Individual de Trabalho (PIT), a pessoa docente precisa colocar suas turmas de ensino prioritariamente frente às demais de pesquisa, extensão e gestão. Isso é tudo fruto do lento caminho percorrido

³ Aqui a palavra foi empregada como adjetivo relativo ao que é próprio da Academia.

por nossa tradição universitária acadêmica que também influencia nas atividades do grupo de estudantes que estudamos nesse trabalho.

Especificamente, este estudo toma como contexto de investigação as experiências acadêmicas dos partícipes da Educação Especial Inclusiva no IFBA Seabra. É preciso dizer que trabalhei no IFBA Campus Seabra por dois anos entre outubro de 2019 e outubro de 2021 e pensei que um distanciamento antes de iniciar a pesquisa para o mestrado seria relevante para que as relações de poder provenientes da minha participação como docente de Atendimento Educacional Especializado não entrassem em conflito nesta pesquisa, tanto em relação ao aceite da instituição como locus de pesquisa e de estudantes, dos quais de uma parte também fui professor.

Esse distanciamento nem sempre foi possível por causa dos convites de organização e participação em eventos do Campus e da cidade, como o Ser-Tão Inclusivo (2021, 2022), Semana Preta (2022, 2023), Audiência Pública de Educação Especial no Município (2022) e da minha participação no Fórum de Educação Inclusiva e Acessibilidade de Seabra (2019-2023), do qual o IFBA faz parte. Porém, além de não ter uma influência direta com os tópicos levantados no parágrafo anterior, senti que era preciso me desprender um pouco do que eu sabia sobre as atividades do campus baseado em minha experiência para que elas tenham um peso menor do que as experiências de estudantes que colaboraram com a pesquisa, já que não existe neutralidade acadêmica.

Essa pesquisa, portanto, não pode ser confundida com uma pesquisa-experiência ou com um relato de experiências, pois como nos diz Bondía (2002), experiência é o que nos acontece, nos passa e nos toca. Já nesse trabalho, abordamos o que acontece no sentindo amplo do locus e não apenas de um indivíduo, o pesquisador. Dessa forma, é relevante destacar que o conjunto das vozes que a pesquisa foi capaz de desvelar condiz com os afetos, críticas, soluções e marcas dessas pessoas que colaboraram com a pesquisa e com o produto e que isso não se tornou um incômodo para o pesquisar.

É de certa obviedade, como dito antes, que minha experiência junto ao público da educação especial é o ponto de partida das inquietações para esta pesquisa, principalmente se pensarmos nas produções de não existência(s) que existem quando “determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou

descartável” (Gomes, 2017, p. 41) que é a realidade sentida e apresentada pelo estudante motivador da pesquisa.

Dessa forma, este trabalho versa sobre a dinâmica do grupo de estudantes partícipes da Educação Especial durante o tempo longo, problematizando, por meio da evolução da legislação educacional, se esse processo potencialmente incluiu e/ou excluiu, se desqualificou e/ou invisibilizou esse grupo e suas potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento. Isso, porque a literatura nos revelou, na revisão, que o apartou historicamente da escola regular, primeiro porque não conseguiam “acompanhar” e segundo porque “atrapalhariam” os demais, como disse Milton Ribeiro, então ministro da Educação de Jair Bolsonaro, em 2021. Processo que reflete a construção histórica de um

modelo hegemônico de tratamento dos segregados no Brasil se constituiu a partir de um “falso” princípio de segurança, moral e ordem pública, onde os sujeitos com deficiência eram fundamentalmente hospitalizados, asilados e tratado à margem do convívio social (Oliveira, 2007, p. 49).

Podemos considerar também um ambiente de invisibilidade porque por essas pessoas estarem apartadas da escola regular, comum, se produziu uma sociedade que crescia e se educava sem saber das dificuldades e potencialidades de pessoas com corpos e mentes diferentes e diversas, sendo consideradas assim ininteligíveis e descartadas para se formarem como pessoas cidadãs, acadêmicas e trabalhadoras num sentido de não existência, como Gomes (2017, p. 41) tão bem nos alerta sobre quando essas características se reúnem. Essa invisibilidade emerge da necessidade de apagamento das diversidades corpos e mentes, considerando diversidade aqui como alteridade daquilo que é tipificado pela sociedade como padrão corpóreo cognitivo, ou que atendem a esses padrões, que incluem questões de raça, gênero, deficiência, sexualidade, religiosidade, ou qualquer expressão que fuja das identidades padronizadas como modelo social. Neste trabalho, especificamente, analisando os “sentidos (as vivências pessoais que essas expressam) da deficiência” (Oliveira, 2007, p. 55) que se correlacionam com o desenvolvimento sócio-histórico do processo de construção da deficiência e da diversidade.

É relevante esclarecer que, quando trabalhamos com a trajetória histórica desse grupo ou pontualmente apontamos governos, precisamos não nos esquecer das condições contextuais do fenômeno da temporalidade em que essa trajetória está envolvida. Pois, consideramos como pressuposto o conceito de sentido que “assim

como as imagens, são produções da consciência, construídas a partir da articulação da potencialidade criadora, mediadas pelas relações afetivas e intencionais” (Nunes, 2008, p. 37). Portanto, os mesmos repertórios interpretativos potencialmente podem produzir os sentidos de não existência, inimizades e estigmas citados anteriormente.

“Entendemos assim que nossas concepções mudam isso porque a sociedade também muda” (Santos, 2017, p. 95) e, conscientes de que mesmo com as rupturas é possível identificar permanências nas práticas discursivas (os repertórios interpretativos), portanto precisamos da temporalidade histórica para desvelar os repertórios e suas abrangências, limitudes e rupturas ao passar dos anos no que se pode observar principalmente a partir do conceito de sentidos.

Baseados em concepções historiográficas, Spink e Medrado (2004) nos oferecem como conceitos os tempos longo, curto e vivido. O primeiro “marca os conteúdos culturais, definidos ao longo da história da civilização” (p. 51) e é então toda a herança cultural de repertórios interpretativos que chega até nós pelos artefatos e espaços escolares, familiares, literários, laborais e outros artefatos e espaços socioculturais. O tempo curto, por sua vez, é produzido pelos processos dialógicos, é também no tempo presente que se tenta construir ou impor novos repertórios interpretativos e perspectivas. O último conceito, tempo vivido, é constituído “da memória traduzida em afetos. É nosso ponto de referência afetivo, no qual enraizamos nossas narrativas pessoais e identitárias” (p. 51). Os autores completam a definição dizendo que esse é o tempo das nossas próprias relações sociais, que se completa e se forma pela articulação entre os dois anteriores, aquilo que se herda culturalmente e aquilo se vê modificar, ou pelo menos que se vê tentando modificar. Nesse sentido, esses conceitos se articulam e atuam como pilares do construcionismo social que

está interessado em identificar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam e/ou compreendem o mundo em que vivem, incluindo elas próprias. Nesse sentido, o foco de estudos passa das estruturas sociais e mentais para a compreensão das ações e práticas sociais e, sobretudo, dos sistemas de significação que dão sentido ao mundo. (Spink; Freeza, 2004, p. 23)

O Construcionismo Social é a perspectiva epistemológica com a qual nos alinhamos, pois concebe que a realidade é uma construção social. Nosso acesso a essa realidade facilita a constituição dos objetos, e as ações nos permitem aprender e compreender aquilo que se apresenta a nós dessa maneira. Defendemos a ideia de que podemos interpretar essa realidade conforme ela se apresenta, construir novas

realidades (repertórios) e discorrer sobre os fenômenos que esses repertórios produzem em relação ao tempo.

Utilizando essa perspectiva epistemológica, é possível desvelar os repertórios interpretativos constituídos pelos sentidos estabelecidos na realidade vivenciada. No entanto, não é possível realizar uma desconstrução total da realidade previamente estabelecida. Ao propor reconstruções ou desconstruções, estamos, na verdade, propondo reflexões sobre as realidades, visto que não conseguimos alterar de maneira objetiva as realidades construídas nos três tempos: longo, curto e vivido. Por isso, é necessário operar com esses conceitos, uma vez que, em nossa sociedade, os repertórios e seus significados estão em constante interação.

Consideramos os repertórios interpretativos como entidades concretizadas nas práticas discursivas, que têm a capacidade de delinear as possibilidades de construção dentro das condições contextuais em que os sentidos são produzidos. Essa abordagem leva em conta tanto as dimensões pessoais quanto as sociais, reconhecendo que a produção de sentido é um processo que transcende o individual e se enraíza no coletivo, pois, é uma

construção social, e um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta. (Spink; Medrado, 2004, p. 52)

A ideia é que a mudança dos repertórios interpretativos e dos sentidos produzidos por eles, é também a emergência de pensamentos e de lutas sociais que colocam em xeque os repertórios antes postos, principalmente os homogeneizantes que tentam imobilizar e padronizar as diversidades observadas em cada sociedade, bem com a construção de novas categorias a serem investigados.

Se é por meio das categorias que nos apresentam que somos capazes de objetivar o que estudamos, é preciso pensar em como constituí-las para termos sucesso nessa empreitada. Gomes (2017) diz que as possibilidades são produzidas pelo movimento do mundo e que apenas em uma sociologia das emergências podemos ter uma investigação que feche, de forma concreta, essas possibilidades, alargando o tempo presente, juntando a uma noção ampla de realidade, as possibilidades e horizonte de expectativas que esse mesmo tempo presente é capaz de comportar e construir.

É importante lembrar que, como já foi dito, o conceito de sentido, embora pareça ser uma desconstrução e nos permita compreender as realidades dos outros, não é capaz de nos desimpregnar dos artefatos culturais que já constituem nossos repertórios interpretativos, como alertam Spink e Frezza (2004), portanto essa abertura para a compreensão da(s) realidade(s) do e com o(s) outro(s) não deve ser vista como uma desconstrução em si, mas como uma rasura ou construção de algo novo a ser (des)revelado pelos percursos da pesquisa.

Diante dessa contextualização, essa pesquisa teve como problema de investigação: quais os repertórios interpretativos que os partícipes da Educação Especial Inclusiva atribuem à sua participação ou não participação nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFBA Seabra e que dão sentido a sua formação acadêmica? A opção pela categoria teórica de "repertórios interpretativos" justifica-se por permitir desvelar os sentidos construídos nas interações pedagógico-acadêmicas. Tais construções, embora não sejam formalmente admitidas em público, conforme aponta Goffman (1988), podem persistir ou ser mantidas em contextos de interação desiguais, consubstanciando-se em repertórios interpretativos. Por isso, tomamos como opção considerar como repertórios interpretativos as

unidades de construção das práticas discursivas – o conjunto de termos, descrições, lugares-comuns e figuras de linguagem – que demarcam o rol de possibilidades de construções discursivas, tendo por parâmetros o contexto em que essas práticas são produzidas (Spink; Medrado, 2004, p. 47).

Os termos, conceitos, descrições, preconceitos, estigmas, rótulos e elementos semelhantes, seja em sua utilização ou atribuição aos partícipes da Educação Especial Inclusiva são aqui categorizados como repertórios interpretativos e desempenham um papel crucial na consecução do objetivo principal desta pesquisa: desvelar os repertórios interpretativos que os partícipes dessa Educação Especial Inclusiva atribuem a sua participação ou não participação nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFBA Seabra e que dão sentido a sua formação acadêmica. E teve como objetivos secundários: Analisar o desenvolvimento da Educação Especial, utilizando os conceitos de tempo longo, tempo curto e tempo vivido, desde os períodos de segregação da deficiência na escola até a sua oficialização legal sob a perspectiva da inclusão; Analisar a trajetória da Educação Superior no país e sua contribuição para a construção de um repertório interpretativo que propõe a indissociabilidade da tríade acadêmica – ensino, pesquisa e extensão; Examinar a

influência transversal da Educação Especial na formação acadêmica, com foco específico no campus em questão, considerando-o tanto como o local de estudo quanto um exemplo prático dessa interseção; E, a partir da construção de dados da pesquisa, elaborar um produto técnico científico, um jogo pedagógico que potencialize de forma lúdica momentos de reflexão crítica e formação para docentes e estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva a respeito dessa própria modalidade educacional.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A discussão sobre o tema começa com a explicação de por que nesta pesquisa se fala em Educação Especial Inclusiva e não em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou até mesmo Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como é nomeada na nossa política nacional sobre o tema. Para isso, é necessário analisar a expressão em cada uma de suas partes.

Educação Especial é, segundo a lei 9.394 de 96, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), uma modalidade de ensino que deve ser ofertada transversalmente de forma preferencial na rede regular de ensino. Seu público são os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (Brasil, 1996). Atualmente, está em vigor no país a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo ano de sua edição pelo Ministério da Educação foi 2008, revisando as Diretrizes Nacionais Para Educação Especial na Educação Básica (2001) e permitindo que esses princípios orientassem toda e qualquer alteração na legislação que viesse a partir dali. A grande novidade foi a transformação de cada sala de aula de todo centro educacional em sala onde se pudesse incluir os partícipes da Educação Especial Inclusiva.

Esse paradigma da perspectiva inclusiva ratifica as posições do Brasil como signatário da Declaração de Salamanca (1994) consolidando a construção de aprendizagem coletiva e comum a todas as pessoas. e dificultando a proliferação de escolas de caráter excludente, onde se isolam pessoas estudantes da Educação Especial das demais e impede-se a sociabilidade geral e irrestrita.

A referida política, já em seu primeiro parágrafo, trata a Educação Especial como uma ação política (Brasil, 2008) e, nesse estágio em que ela se encontra fragilizada após os ataques sofridos no último governo, reafirmamos que não há caminho para sua sustentação, aplicação e efetivação que não passe pelo paradigma inclusivista. Portanto, este trabalho tratará, toda vez que falar da Educação Especial na contemporaneidade em que ele se apresenta, como Educação Especial Inclusiva, por acreditar que esse paradigma é mais do que fundamental, é prerrogativa para a existência da Educação Especial no século XXI. Não se trata de uma visão utópica, mas se trata de acreditar que confrontar o sistema de exclusão, no qual foi assentada a Educação Brasileira, passa por um modelo educacional que se esforce para incluir

todas as pessoas, superando suas contradições ideológicas, discursivas e práticas, lutando para transformar esse paradigma inclusivista além da teoria e da prática, mas como a *práxis* freiriana que a usa como reflexão crítica e teórica de suas ações. Enxerga-se, portanto, na Educação Especial Inclusiva

uma possibilidade do desenvolvimento humano que se concretize nas relações dos sujeitos sociais com seus pares, com uma ação educativa e uma intervenção pedagógica que se adiante ao desenvolvimento através da aprendizagem [...] num espaço de aprendizado onde [...] possa aprender o conhecimento socialmente elaborado e produzido pela humanidade, e se aproprie das ferramentas necessárias à produção do conhecimento e do desenvolvimento do pensamento científico (Oliveira, 2007, p. 68).

São partícipes dessa modalidade não apenas os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades como roga a LDB, mas também aqueles que apresentam outros transtornos e disfuncionalidades que afetam suas formas de aprendizagem, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim como docentes, técnicos e toda equipe multidisciplinar que trabalham com eles. Quando o texto se referir a partícipes da Educação Especial Inclusiva, estará se referindo a todas essas pessoas, a não ser que tenha um marcador de grupo específico antes, como estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva, que é, evidentemente, o conjunto dessas pessoas estudantes e apenas ele.

2.1 Mas afinal, o que é Inclusão?

Durante a trajetória histórica que permitiu a consolidação da atual perspectiva como prerrogativa para a Educação Especial, confrontaram-se quatro paradigmas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Cada um deles pode ser definido a partir da relação ética, biológica e cultural em que a sociedade percebia e produzia seus repertórios interpretativos sobre a deficiência em sua respectiva época, uma vez que

Os arquétipos constituídos socialmente sobre a deficiência, em cada contexto, ganham peculiaridades do modo de organização histórico-cultural no que se encontram, ou seja, as concepções de deficiência eram uma na Pré-história, outra na Idade Média, outra ainda no início da revolução industrial e são outras, ou pelo menos precisam ser ressignificadas, neste momento da nossa história. (Oliveira, 2007, p. 45)

Partindo de um predeterminismo biológico, em que as pessoas com deficiência são apartadas por não estarem de acordo com os corpos e mentes padronizados, a prática excludente impedia a chegada das crianças às escolas, que não eram para elas. A óptica se pautava em que, uma vez sendo rotuladas como diferentes, essas pessoas necessitavam de cuidados diferentes, especiais, e para isso precisavam estar isoladas das outras, inclusive em um ambiente escolar próprio, no caso da segregação, e com objetivos distintos do sistema de ensino nacional.

O modelo integracionista pressupõe, por sua vez, uma outra perspectiva. Partindo do que é culturalmente padronizado, aqueles que conseguirem se adaptar e, de alguma forma, alcançar esse modelo social, podem estar juntos às demais pessoas, porém esse esforço deve ser individual, num esforço de superação individual das barreiras historicamente colocadas e normalizadas. A integração podia tanto estar relacionada com a inserção de estudantes no sistema de ensino comum, quanto em instituições especializadas dentro e fora da escola onde se estudava. Porém,

nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (Mantoan, 2004, p. 40)

Para essa concepção, então, a experiência escolar depende de um esforço individual, não coletivo. É a medida individual que deve superar as barreiras impostas pela sociedade. Sendo assim, aqueles que não a superavam, continuavam, portanto, segregados ou excluídos da sociedade e escola.

Por fim, o modelo inclusivista pressupõe uma revolução do pensar, reconhecendo neuro e corpodiversidades, se esforçando para que a sociedade e a escola superem suas barreiras a fim de incluir cada uma das pessoas culturalmente marginalizadas ao longo do tempo, “posicionando esses sujeitos em uma situação de igualdade, podendo usufruir de todos os recursos sociais disponíveis” (Souza; Oliveira, 2021, p. 13) para construir uma aprendizagem eficaz, de maneira democrática e coletiva compartilhando suas dificuldades e potencialidades.

A inclusão não permite que estudantes fiquem de fora do sistema regular de ensino, avança para a compreensão e normalização das diferenças. “Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a ‘normalização’.” (Mantoan, 2004, p. 39). Construir uma escola inclusiva é, então, tomar a diversidade como norma, a partir de pressupostos éticos e críticos, em que as diversidades não são estanques, uma vez que as diferenças continuam a ser produzidas, e precisam ser trabalhadas em sala de aula.

Dessa maneira, são privilegiadas as diversas formas de aprendizagem, não pensando em contemplar individualmente cada uma delas em momentos específicos, mas em revisar suas práticas pedagógicas a fim de que elas contemplem todas as pessoas na sala comum. De maneira que compreendam a “aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula” (Mantoan, 2004, p. 39). Santos (2017) complementa que uma cultura homogênea não cabe num contexto social plural, assim como suas práticas homogeneizadoras próprias de perspectivas não inclusivas.

As dificuldades da inclusão se relacionam justamente porque essa visão sobre a educação quebra, rompe com nosso modelo hierarquizado de ensino constituído culturalmente durante o tempo longo, produzindo repertórios interpretativos que subsidiaram os paradigmas da exclusão, segregação e integração, nos quais são as pessoas estudantes que têm que se padronizar à escola e à sociedade e não o contrário. Dessa maneira, quando docentes repensam sua própria prática a fim de subverter essa lógica e de pensar primeiro na pessoa estudante e não em si, acontecem as disputas relatadas nos tempos curto e vivido.

A perspectiva inclusiva então, se sobrepõe à própria ideia de Educação Especial. Não é possível trabalhar para incluir um grupo A e relegar um grupo B. Uma pergunta que eventualmente surge em momentos de conformação é: se eu faço esse esforço todo para esse estudante, por que eu não faço para aquele que tem dificuldade e vem da zona rural? E sempre se deve devolver: por quê? A verdade é que

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”⁴. (Santos; Salvadori; Mattos, 2022, p. 23)

O trabalho com a perspectiva da inclusão é árduo e constante, pois ser inclusivo não é apenas um paradigma de trabalho, mas um sul do que precisa ser feito para que as instituições educacionais sejam lugares seguros e confortáveis a todas as pessoas. Porém, “a inclusão abre espaço para que as contradições apareçam” (Oliveira, 2007, p. 67), então exige-se de docentes e servidores partícipes da educação inclusiva, dentro desse árduo trabalho, uma postura autocrítica a fim de que possam superar não apenas as contradições do sistema, mas as suas próprias, tendo em mente que é necessário encarar na perspectiva inclusiva, como já dito, um espaço além da tolerância e do respeito condicionado, mas espaço contraditório de conflitos (internos/externos) e lutas pela democratização das relações com o outro.

2.2 Marcos históricos e legais

Para que possamos compreender a atual dinâmica da Educação Especial Inclusiva no país, também é importantíssimo analisarmos a evolução do quadro em nossa história recente, uma vez que os avanços e recuos em direção de uma educação especial verdadeiramente inclusiva são importantes para podermos identificar as causas das dificuldades atuais como formação docente, resistência social, dificuldade de financiamento, metodologia de ensino etc. Acompanhar a evolução da legislação é sempre um bom início para se ter um panorama geral.

Precisamos antes, compreender que o advento da norma não implica necessariamente seu cumprimento ou, muito menos, que ela foi discutida amplamente tendo seu novo paradigma convencido a sociedade nacional e escolar do processo a ser realizado. Santos, Salvadori e Mattos (2022) nos alertam que o frágil verniz da legalidade, alterada de cima para baixo, implicou em uma resistência da comunidade educacional que, não observando o processo de forma positiva para si ou como conquista social, transformou a aplicação da legislação inclusiva em um fenômeno marginal e precarizado, não alcançando sua efetividade. Mas, se, dessa forma, a norma jurídica não resulta em mudança, por que estudá-la? Estudando o histórico da

⁴ As autoras situam as aspas nesse trecho por se tratar de referência a refrão da música *Não Recomendado* de Caio Prado.

legislação, podemos compreender como os repertórios interpretativos foram se modificando ao longo do tempo, pelo menos para o grupo que estava em posição de alterar a legislação e, a partir dos questionamentos realizados no tempo curto e no tempo vivido, foram alterando os sentidos que a sociedade brasileira dá, ou, pelo menos, o campo da Educação, que se encontra em constante disputa.

Muito antes da já referida Declaração de Salamanca, as leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira já tratavam do assunto. A Lei 4024/1961 (Brasil, 1961) tratava o público da Educação Especial como “excepcionais”, dissertando sobre o assunto em dois artigos (88 e 89). No texto, dizia que essas pessoas estudantes deveriam se enquadrar no sistema geral quando possível e fomentava o financiamento de entidades privadas cujos resultados fossem referenciados pelos conselhos estaduais de educação.

Promulgada no turbulento ano de 1961, meses depois da renúncia de Jânio Quadros e posse de João Goulart, o instrumento ainda não vislumbrava totalmente um horizonte inclusivo, o conceito de enquadramento remete a algo que deveria partir de cada estudante e não da escola. O país vivia um tempo em que o ideal era se selecionar para estudantes perfeitos e idealizados, tanto que só permitia a participação desses “excepcionais” caso eles pertencessem ao conjunto de estudantes idealizados como estudante padrão. A educação brasileira só tinha espaço para as “pessoas diferentes” caso elas fossem hábeis em se comportar e estudar como as demais. Essas regras, portanto, tinham validade também para os partícipes da educação especial.

Dez anos depois, já no contexto dos anos de chumbo da Ditadura Militar, o sistema educacional foi alterado para atender às demandas do regime. Na Lei 5692/1971, art. 9º, estudantes “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” deveriam receber tratamento especial também de acordo com as diretrizes dos conselhos estaduais de educação. O mecanismo legal traz a inovação ao falar de “superdotados”, não normatiza processos e possibilita, de maneira não direta, que o público da Educação Especial continue a ser excluído por possuir um tempo diferenciado na progressão serial do ensino (Brasil, 1971).

O tratamento especial fica aberto ao que pode ser uma complementação ou o completo ‘aparte’ da sociedade. Por mais que a regra da Ditadura amplia o escopo

dos partícipes da Educação Especial, incluindo também a “superdotação” e abrindo caminhos para que ela não constitua o que socialmente se interpreta como inferior, é possível constatar que não há a intenção de que esse tratamento de fato mude. Todorov (2009, p. 221) nos alerta que a relação com o outro não se constitui por uma única dimensão. “Primero hay un juicio de valor (un plan axiológico) [...]. En segundo lugar, está la acción de acercamiento o de alejamiento en relación con el otro (un plan praxeológico)”⁵ e um terceiro ponto, indicaria neutralidade ou indiferença.

Todorov (2009) falava sobre a invasão do continente americano pelos espanhóis e como essa visão sobre o outro permitiu tanto se integrar aos costumes dos nativos, quanto permitiu a ação sociopolítica de dominar seus povos e dizimar suas culturas. O repertório que ele construiu durante sua análise desse recorte historiográfico permite que se analisem outras situações de alteridade, como nas relações com as pessoas com deficiência. Pode-se observar nas legislações de 1961 e 71 que há um pressuposto, um juízo de valor, sobre as potencialidades e habilidades desse público. É ele que tem de se enquadrar, caso negativo é relegado a um tratamento especial, diferente, subalterno, distante, que só pode ser quebrado caso a pessoa demonstre que, em relação às potencialidades e habilidades padronizadas, está próxima dos demais, ou seja, sua única opção de estar no convívio e no espaço de aprendizagem da educação regular. Como suas potencialidades e habilidades são subalternizadas, não há um problema moral em sua exclusão, a responsabilidade, ali, não pertence à sociedade, mas sim a essas pessoas, o que permite à sociedade confortavelmente se omitir e ficar indiferente a todo o processo.

O quadro geral da Educação Especial no Brasil começa a ser alterado após a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que terá princípios universalizantes de inclusão e direitos humanos, em oposição ao que acontecia na Ditadura Militar, em que catapultaram alterações nas legislações a fim de garantir uma educação regular e efetiva. É importante destacar que, na atual Constituição Federal, em seu artigo 208, que trata dos deveres do Estado em relação à Educação, está o inciso III que garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino, o que já marca como direito constitucional esse importante serviço para a inclusão e acessibilidade.

⁵ Em tradução livre: “Primeiro existe um juízo de valor (um plano axiológico) [...]. Em segundo lugar, está a ação de proximidade e de distanciamento em relação com o outro (um plano praxeológico).”

O Atendimento Educacional Especializado, segundo o Decreto 7611 de 2011, em seu Art.2º, §2º, deve (Brasil, 2011)

integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

E tem como objetivos, segundo o Art. 3º do mesmo decreto:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

A Lei 13146 de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) complementa em seu art. 28, inciso III que o AEE é um serviço que visa adaptar e atender as características de estudantes com deficiência, desenvolver e promover sua autonomia e o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade com colegas da sala comum. Mas é importante destacar que o

AEE, embora previsto desde a LDBEN, somente foi impulsionado a partir do programa de implantação das SRM⁶. O serviço foi entendido como oferta obrigatória dos sistemas de ensino, a ser realizado, preferencialmente, no contraturno, na própria escola ou em outro local que realize essa atividade. O espaço para realização do AEE é a SRM, onde se permitiria desenvolver condições de aprendizagem e participação no ensino regular. (Vilaronga *et al*, 2022, p. 48)

Mais uma vez é possível constatar que a previsão legal só implica necessariamente em aplicação quando os entes públicos trabalham para a efetivação do que roga a lei. Porém, é bom ressaltar que todos esses avanços advêm da Constituição Federal de 1988 e de seus princípios, assim como também se relacionam com a própria Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), da qual o Brasil é signatário e que tem caráter constitucional em nosso país a partir de sua promulgação pelo Congresso

⁶ Sala de Recursos Multifuncional, cujos recursos para instalação foram previstos na criação do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação em 2006.

Nacional em 2009. A declaração assinada na cidade espanhola, se afina com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado no Brasil, em 1990, e que referencia a Educação como direito humano inalienável, protegendo, igualdade de condições entre todas as crianças e adolescentes, inclusive as/os com deficiência, garantindo prioridade para esse grupo, no caso do ECA, e uma pedagogia centrada na criança (ONU, 1994).

Conclamando todos os povos a reformularem seus sistemas de ensino para que nenhuma criança fique de fora, independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, sociais, biológicas, entre outras, a Declaração de Salamanca foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Um dos fatores centrais dessa reformulação é a importante escuta dos centros de ensino e agentes da educação em relação às famílias, que acompanham a pessoa estudante durante a vida e tendem a ter visão global sobre a sua trajetória, o que foi classificado como um direito inerente (ONU, 1994, p. 3).

Essa “nova” escola que emerge da declaração deveria surgir desses pressupostos de contribuir não só para conciliar os interesses e direitos de todas as crianças, incluindo a todas de forma que todas elas possam aprender efetivamente, mas a experiência de uma educação inclusiva contribuiria a longo prazo para a redução de atitudes discriminatórias contra os grupos atendidos pela Educação Especial. A declaração frisa, a todo momento, que essa perspectiva é benéfica a toda criança, pois a pedagogia pretensamente inclusiva naturaliza as diferenças humanas e, com a aprendizagem “adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (ONU, 1994, p. 4). Centrar a aprendizagem nas crianças e adaptar a prática docente a cada uma delas permite não só a inclusão desse grupo social e historicamente subalternizado, mas também que as necessidades das outras crianças e adolescentes também possam ser identificadas e contempladas, por isso precisamos criar condições para que todas as pessoas possam aprender juntas.

O sopro democrático no Brasil, com o advento de uma nova Constituição, somado ao advento de uma nova visão da criança e do adolescente, que tem seu estatuto promulgado em 1990 e à Declaração de Salamanca, permite o surgimento de novos repertórios que vão fortalecer, privilegiar e valorizar outras formas distintas de aprendizagem daquelas que tradicionalmente construíram os sistemas de ensino,

em especial o brasileiro, e que cada vez mais eram confrontadas pelas descobertas dos campos da sociologia e da saúde. Dessa maneira, permitiu-se também na educação “pensar que la desigualdad y la exclusión no son fenómenos automáticos sino que se producen a través de las prácticas de los sujetos, es un desafío (Vogliotti, 2015, p. 5)”⁷.

Porém, como desafio que é, está envolvido nas disputas sociais e simbólicas, próprias do tempo vivido e, por isso, mesmo que na contramão de Salamanca, o Brasil nesse mesmo ano publicava sua primeira Política Nacional de Educação Especial da Nova República e propunha uma espécie de integração instrucional e apenas o ingresso de estudantes com capacidades e ritmos considerados “normais” em relação a colegas de turma. É importante ressaltar que muitas vezes essas discussões políticas (tanto na internacional, quanto na doméstica/nacional) acontecem em paralelo e não de forma convergente, o que permite a produção de instrumentos divergentes entre si.

Dois anos depois, dentro desse espaço de disputas, é promulgada a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996, que acaba funcionando até hoje como espécie de “constituição” do sistema de ensino de nosso país, uma vez que continua sendo reformada ao passar dos anos, inclusive com as alterações e evolução histórica do quadro geral da Educação Especial. Ainda em seu texto original, a LDB de 1996 trata do financiamento e dos serviços de apoio, dos serviços especializados, da formação profissional para o trabalho nessa modalidade e da inserção desses estudantes nas classes comuns sempre que for possível. A partir dessa lei, começa a se desenhar o atual grupo partícipe da Educação Especial com as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

Três anos depois, o Decreto Federal nº 3298/1999 regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que consolida normas de apoio a esse público e orienta para o caráter transversal da Educação Especial que deve atingir todos os segmentos educacionais do país. É curioso ressaltar duas questões pertinentes a esse momento: primeiro como a Educação Especial se cruza com termos como *cuidado e atendimento*, quase como se fosse

⁷ Em tradução livre: “pensar que a desigualdade e a exclusão não são fenômenos automáticos, mas sim que se produzem por meio das práticas dos sujeitos, é um desafio”

uma extensão da área da Saúde, uma vez que “a educação brasileira, especificamente a educação especial, tem apontado para uma outra concepção de política social de atendimento às pessoas com deficiência” (Oliveira, 2007, p. 64). Em segundo lugar, a transversalidade da Educação Especial permite vislumbrarmos a sua efetivação em todos os segmentos, inclusive o Ensino Superior. Na sequência, em 2001, uma resolução do Conselho Nacional de Educação organiza as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pautadas pela busca de identidade, exercício da cidadania e preservação da dignidade humana. Essas diretrizes, embora reafirmem a transversalidade da Educação Especial e pautem o início de sua oferta na Educação Infantil, possibilitam a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado, permitindo um retrocesso aos compromissos anteriores firmados pelo Brasil.

Isso nos faz pensar mais ainda na mescla entre saúde e educação, fruto da disputa na sociedade. É uma luta árdua para mostrar, demonstrar, revisitar e provar no tempo vivido que os partícipes da Educação Especial podem ser também partícipes da educação regular e podem ser incluídos no processo de aprendizagem. Como muitas vezes, principalmente nos casos de neurodiversidade e deficiência intelectual, a percepção de alteridade na criança ou adolescente só vem depois do confronto com a realidade escolar, em que com recorrência se apontam “dificuldades” na formação e desenvolvimento da pessoa, o diagnóstico médico surge como salvação dos problemas (Belisário Filho, 1999, p. 74-75). Não o é. O diagnóstico possibilita, em muitos casos, o início de uma abordagem possível para uma determinada condição ou transtorno ou déficit ou disfuncionalidade. A grande questão é que se imagina que, a partir desse diagnóstico, pode-se aplicar um método 100% eficaz que muda a trajetória dos indivíduos. “As pessoas sentem-se mais seguras quando estão agarradas a um método” (Belisário Filho, 1999, p. 91), pois ele nos permite estar em zona confortável, mas a realidade da Educação Especial Inclusiva é que métodos prontos não necessariamente são uniformemente aplicados a todas as pessoas com aquele diagnóstico, pois cada pessoa tem uma trajetória de vida, gostos pessoais, pedagógicos e acadêmicos, formas de aprender e expectativas com o aprendizado distintos. A inaplicabilidade de um método faz com que não apenas a pessoa, a família, a escola e a sociedade se frustrem com sua aplicação, mas também ela é

transferida a toda perspectiva inclusiva dos partícipes da Educação Especial, o que gera incertezas e disputas sobre todo o processo histórico da inclusão.

Esse vai e vem da Educação Especial Inclusiva permite que, em 2002, sua construção ganhe mais contornos favoráveis a partir da promulgação de Lei 10436 de 2002 que reconhece como meio legal de comunicação a Língua Brasileira de Sinais (Libras), embora não garanta que ela possa substituir a Língua Portuguesa em momentos e documentos oficiais, pois a pessoa surda deve aprender também a Língua Portuguesa como segunda língua. A lei foi posteriormente regulamentada pelo Decreto 5626 de 2005 que dispõe sobre a formação necessária para a pessoa intérprete e tradutora de Libras – português, exigindo curso superior na área ou teste de proficiência e formação específica para tradução e interpretação.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência abre possibilidades interpretativas sobre o uso de Libras em trabalhos acadêmicos e documentos oficiais, quando exige acessibilidade linguística nesses instrumentos e propicia a abertura para uma educação bilíngue entre as Línguas Brasileira de Sinais e Portuguesa. Fenômeno que vai ser referenciado pela Lei 14191 de 2021 que acresce o Capítulo V-A na LDB de 1996 (Lei 9394) e os artigos 60-A e 60-B, e é descrito nesse primeiro artigo citado como “a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua”. Embora se tenha que tomar cuidado, pois esse dispositivo legal pode ser utilizado para excluir as pessoas surdas do ensino comum, há positivas experiências nesse sentido com públicos escolares e acadêmicos como o campus Palhoça do Instituto Federal de Santa Catarina e as experiências das escolas bilíngues de Planaltina e Taguatinga no Distrito Federal.

A Escola Bilíngue adota a abordagem da educação bilíngue para Surdos, que visa à utilização da Língua de Sinais como primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua (L2), sendo as duas línguas de comunicação pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas curriculares conforme o que é estabelecido na Lei nº 5.016 de 15 de janeiro de 2013, que estabelece diretrizes para educação dos Surdos no DF. (Machado, 2017, p. 48-49)

A construção de uma Educação Especial como agente inclusiva, como dito anteriormente, ganha seu principal marco como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que, pelo tempo de validade há de se pensar que mereceria uma atualização, porém, a que se propôs em 2020

não foi positiva, uma vez que tentava retroceder ao tempo das escolas excludentes, podendo privilegiar organizações sociais religiosas a partir das perspectivas do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, um dos órgãos de onde surgiu a Nova Política Nacional de Educação Especial. A tentativa de política altamente divulgada e defendida por Jair Bolsonaro e seus ex-ministros Milton Ribeiro (Educação) e Damares Alves (Família) foi suspensa liminarmente pelo Supremo Tribunal Federal na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590/2020 movida pelo Partido Socialista Brasileiro, graças, entre outros fatores, à assinatura brasileira da Declaração de Salamanca que foi referendada pelo Congresso Nacional. Em janeiro de 2023, o regresso do presidente Luís Inácio Lula da Silva ao cargo em que ele promulgou a política de 2008 permitiu a revogação do decreto bolsonarista que retirava da Educação Especial sua perspectiva inclusiva.

Pode-se observar, dessa forma, que a Educação Especial Inclusiva vive uma dicotomia, entre o historicamente construído no tempo longo e as novidades nos campos da educação, direitos humanos, saúde e jurídico dos últimos quarenta anos. É o que Ávila (2020, p. 47) afirma ao dizer que,

apesar de todo esse histórico da exclusão à inclusão que mostra os avanços nas leis que tratam os direitos humanos e das pessoas com deficiência, ainda são muitas as barreiras existentes na sociedade que essas pessoas se deparam no seu cotidiano.

Devido a essas relatadas barreiras e disputas, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma seu trabalho como uma ação política de cunho mundial (Brasil, 2008, p. 1). Isso ocorre porque a luta pela educação das pessoas com deficiência, disfuncionalidades e neurodiversidades está intimamente imbricada na luta dos movimentos sociais pelos princípios das referidas diretrizes de 2001, pela efetivação para si dos direitos humanos, da sua dignidade e formação da sua identidade que, durante o tempo longo “terminó por arrancar y disgregar al sujeto de sí mismo” (Del Torto, 2015, p. 17).⁸

Por toda essa batalha social e política, a análise da história jurídica da Educação Especial no Brasil demonstra que o paradigma da inclusão ainda não está consolidado nos tempos curto e vivido, embora bem aceito na área técnica. Isso é evidenciado pelos avanços e retrocessos que constam nos marcos legais e, mais

⁸ Em tradução livre: “terminou por retirar e romper o sujeito de si mesmo.”

ainda, nas interpretações provenientes desses marcos, como o caso particular da educação de pessoas surdas. Por isso, embora nos traga uma óptica da situação geral, é preciso adentrarmos nos fenômenos cotidianos dessa modalidade educacional para compreendermos os desafios do presente e do futuro. Mas, antes, este trabalho precisa se debruçar sobre o lócus da pesquisa, o Instituto Federal Da Bahia Campus Seabra e compreender também sua formação enquanto espaço público por meios das políticas públicas no tempo longo e curto que permitiram chegarmos no estágio atual de desenvolvimento e, dessa maneira, podermos analisar a Formação Acadêmica Universitária de nosso país, suas dificuldades, potencialidades e problemas que vão atravessar as disputas da Educação Especial Inclusiva no país e no campus.

3 FORMAÇÃO ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA

Considerando que a experiência universitária no Brasil é um fenômeno incrivelmente recente, atravessando apenas metade do nosso tempo enquanto uma nação independente, é bom que analisemos e compreendamos como esse tempo e sua curta duração são capazes de influenciar ainda hoje a relação que temos com a vida acadêmica e sua tríade: ensino, pesquisa e extensão. Afinal, se é de nosso objetivo que a Educação Especial Inclusiva seja transversal também no Ensino Superior e na perspectiva acadêmica.

No Período Colonial (1500-1808), a América Portuguesa não dispunha de universidades, como ocorreu na América Espanhola. Isso se deveu às próprias formações dos países. A Espanha tinha oito universidades no início do século XVI, enquanto Portugal tinha apenas uma. Além disso, outro fator que se pode levar em consideração é uma questão de nomenclatura, uma vez que os colégios jesuíticos de Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Maranhão e Pará tinham cursos com currículos semelhantes aos hispânicos como Filosofia, Teologia e Matemática (Cunha, 2007A). Apenas em 1808, concomitante com o fim do monopólio colonial, foram criados oficialmente os primeiros “cursos superiores” no Brasil, de natureza aberta à população civil, com currículos de graduações técnicas para ofícios que não se tinha mão de obra qualificada em um vice-reino que receberia a sede da Coroa Portuguesa. Primeiro, durante a curta passagem do príncipe regente pela capital baiana em sua viagem rumo ao Rio de Janeiro, criou-se a Escola de Cirurgia do Hospital São José em Salvador, que mais de um século depois se tornaria parte integrante da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, depois, já com a monarquia bem instalada em terras fluminenses, teve lugar a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Hospital.

A primeira instalação universitária no Brasil se deu apenas na década de 1920, pouco mais de cem anos atrás. Essa demora na fundação de universidades em nosso país fez com que Darcy Ribeiro analisasse ainda nos anos 1960 que “tão pouco há de universitário em nosso ensino superior” (Ribeiro, 2012, p. 11). Tanto é que a ampliação que se dá no número de vagas e instituições na década de 1950, se dá pela mesma óptica fundante do Ensino Superior no país: a formação de quadros para o desenvolvimento do país segundo os planos dos governos da época (Oliveira, 2007, p. 74). A reprodução de conteúdos catedráticos e uma grande gama de cursos que

visavam à formação técnica para profissões de prestígio que tinham por objetivo graduar os herdeiros de uma elite, mais preocupada em possuir “doutores” do que experimentar, inovar e pensar os problemas do país continuou em voga por muito tempo. Esse repertório interpretativo sobre o referido segmento é um exemplo daqueles que perduram todo o tempo longo, podendo ser observado na fala do então candidato à presidência Jair Bolsonaro em entrevista ao programa Roda Viva da TV Cultura em 30/07/2018 quando afirmou que “ninguém quer saber de jovem com pensamento crítico” (Bolsonaro, 2018). A ideia de que o Ensino Superior deve apenas “capacitar” as pessoas para o mercado de trabalho perdura ainda hoje no Brasil.

Ainda no início da década de 1960, após o governo de Jânio Quadros que freou a expansão em curso da década anterior, houve uma pressão por uma reforma universitária que privilegiasse, entre outros fatores, a ampliação de seu acesso, ainda restrito às elites brasileiras. Em 1963, apenas 1% da população chegava a cursar uma graduação (Oliveira, 2007, p. 74). A fim de criar esse clima, o governo do presidente João Goulart (1961-64) pensava, por meio de investimento (12% do total arrecadado pela União), mudar todo o paradigma experimentado no tempo longo da vida “universitária” brasileira. Em suas Reformas de Base, o campo da Educação estava com metas qualitativas ousadas como a diminuição do analfabetismo, formação de quadro docente que propiciasse a universalização do ensino público em todos os segmentos e uma virada nas pesquisas científicas e tecnológicas para o desenvolvimento das universidades. Fernando Henrique Cardoso, porém, em 1962, ao participar dos eventos de criação da Universidade de Brasília (UnB), alertava para a dificuldade de implementação de um modelo ser tarefa mais árdua do que a própria escolha do modelo a ser adotado (Ribeiro, 2012, p. 112). Afinal, toda e qualquer universidade é construída pelas pessoas de sua comunidade: docentes, técnicos e estudantes que são histórica e socialmente construídos a partir das suas experiências no ensino superior. Então, para isso, é preciso, como alertou Florestan Fernandes (apud Ribeiro, 2012) no mesmo contexto da fundação da UnB, criar mais do que projetos, mais clima intelectual e acadêmico apropriados para fomentar uma cultura acadêmica capaz de superar o paradigma do *ensino* tecnicista, integrando pesquisa e extensão nas atividades curriculares e extracurriculares da universidade.

É importante pontuar que não apenas nesse período, mas de maneira histórica em nosso país, a

educação é caracterizada como um privilégio para poucos e tem, historicamente, um ensino elitista, de natureza excludente, que culpabiliza o aluno pela não aprendizagem e pelas eventuais dificuldades, numa perspectiva homogeneizante (Oliveira, 2007, p. 67).

Dessa maneira, muitos grupos sociais foram marginalizados pelo sistema educacional brasileiro e, embora o acesso tenha sido ampliado, ainda há muito para se avançar no quesito inclusivo das universidades brasileiras como seus

sistemas de ingresso muito seletivos [...], currículos pouco flexíveis, falta de preparo pedagógico dos professores, falta de acompanhamento de estudantes com dificuldades e debilidades acadêmicas, insuficiência de políticas de assistência estudantil e políticas afirmativas compensatórias (Paula, 2011, p. 54).

A autora fala de dificuldades gerais para o ensino superior no Brasil, pois atingem todo o público, porém, no campo da Educação Especial, esses fenômenos podem ser interpretados como barreiras atitudinais que agem fortemente para exclusão.

Quando há um excesso de rigor na seleção, há uma tentativa de se aproximar o público ingressante daquilo que o corpo docente considera como 'estudante ideal'. Há espaço nessa expectativa de estudante para a alteridade, para a divergência de caminhos de pensamento e estudo? Há no 'estudante ideal' lugar para o público da Educação Especial? Na inflexibilidade curricular existe o complemento dessa política seletiva. Uma tentativa de moldar o grupo estudante, que também é extensionista e pesquisador, àquilo que se considera ideal para professorar e orientar. Com muito espaço para disciplinas obrigatórias e pouco para optativas e/ou livres, que autonomia para construir sua história se garante ao grupo estudantil?

A reforma empreendida pela Ditadura Militar (1964-88), considerando a educação como "capital humano" aprofundou essa abordagem tecnicista no trato das universidades que passaram a ser analisadas também por óptica econômica pois "o processo educacional era associado à produção de uma mercadoria que, como em todo processo econômico, implica em um custo [...] e um benefício [...]" (Cunha, 2007B, p. 234). Esse movimento não apenas tentou frear a expansão universitária, mas a colocou sob a égide das vocações econômicas regionais para adequar ao modelo de desenvolvimento nacional dos ditadores e acabando por privilegiar novamente o ensino mesmo que o grupo de trabalho de reforma universitária,

instituído em 1968, esperasse que as instituições exclusivas de ensino se unissem em federação para superar seu modelo. A questão é que o próprio financiamento subverte esse plano porque, ainda em 1965, o plano reformista dos ditadores, permitiu que um percentual dos investimentos (de bolsas e residências estudantis) pudessem ser aplicados em instituições privadas. O que, no início, não passava de 4%, chegou a 39% em 1973, o que fez com que o Usaid (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), instituição de fomento estadunidense que contribuía para financiar parte de nosso ensino superior, cessasse suas contribuições (Cunha, 2007B, p. 70).

No pós-ditadura, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a visão universitária estava sob a tríade *flexibilidade, competitividade e avaliação*. “Flexibilidade serviu de base para um amplo processo de diversificação e diferenciação de formatos institucionais – universidades e [...] centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos superiores de educação” (Gomes; Oliveira; Dourado, 2011, p. 154). Isso permitiu uma grande variedade de cursos, principalmente privados, com foco na formação para o trabalho, quase que estritamente de ensino para uma profissão. A competitividade se deu porque isso catapultou uma gama de novas instituições, fazendo com que brigassem por um lugar no mercado, o que fez com que a faceta da avaliação se tornasse ainda mais útil, uma vez que os exames dos cursos superiores e os rankings formados pelos seus resultados alimentassem essa competição de mercado e o aprimoramento dos currículos do curso para o desempenho na própria avaliação, fazendo com que estudantes reproduzissem o que deles era esperado.

As relações de mercado sobre a formação acadêmica universitária brasileira se tornam preponderantes, uma vez que a lógica capitalista cobra uma instrução formal das pessoas trabalhadoras e quem é capaz de a oferecer, sai na frente, mesmo que invertendo a própria lógica da formação superior. Porém, “na verdade, a busca por um diploma não deve refletir meramente a obrigação de conseguir uma meta diante da imposição social, pois nessa lógica, o importante é ter o canudo, não importa a forma de obtenção” (Ferreira, 2020, p. 25). Essa demanda corre o risco de, inclusive, contaminar o Ensino Médio, que pode ser visto exclusivamente como etapa a ser passada para a formação subsequente e não ser analisada por seus objetivos e propósitos. A situação posta é capaz de se retroalimentar, fazendo com que “o

discurso que liga a educação à realidade mercadológica domine o ensino brasileiro e faz com que aumente a demanda da sociedade por formação” (Ferreira, 2020, p. 22). Dessa maneira, de uma maneira global, corre-se o risco de a formação profissional se sobrepor à formação acadêmica universitária, perdendo assim a essência da experiência formativa, sabendo que

uma formação acadêmica voltada para a o atendimento das necessidades do mercado não interessa a reflexão crítica sobre o seu papel na formação de mão de obra para a manutenção de um sistema que vive da usurpação do sobrevalor criado pela massa de trabalhadores/as, mas sim, criar a massa de trabalhadores/as para atender às suas necessidades (Mascarenhas, 2020, p. 57).

Dessa maneira, a tríade ensino, pesquisa e extensão, por onde se estrutura legalmente o ensino superior brasileiro se enfraquece. Isso se torna um problema porque a tríade não é apenas uma garantia ou objetivo, mas uma lógica que permite a construção de uma educação de qualidade, uma vez que por sua indissociabilidade, ela viabiliza a articulação crítica dos saberes trabalhados em sala de aula com a produção acadêmica e científica e contribui para a transversalidade da universidade em relação aos outros setores da sociedade. A formação acadêmica está, portanto, intrinsecamente relacionada à qualidade, porque essa criticidade articulada permite que tanto o novo (do ponto de vista científico) quanto a alteridade presente nos diversos agentes dessa articulação dinamizem a formação de seus partícipes, não propiciando uma visão conservadora e estanque sobre o conhecimento e sua construção.

Podemos analisar, entretanto, a trajetória da Educação Superior no país e sua contribuição para a construção de um repertório interpretativo que desassocia a tríade acadêmica – ensino, pesquisa e extensão – para valorizar aquilo que se espera do mercado e sociedade: formação para o trabalho por meio do ensino. Mesmo inseridos em meio a uma experiência no Ensino Superior, a visão sobre a formação acadêmica muda pouco o modo como jovens estudantes encaram a vida estudantil, uma vez que se

necessita assumir o protagonismo estudantil nunca vivido antes, pois com o leque de oportunidades ofertadas dentro da universidade, ele fica perdido entre a obrigação e a liberdade, exigindo dele maior direcionamento na condução das atividades acadêmicas (Ferreira, 2020, p. 59).

A autora demonstra em sua pesquisa sobre “as representações sociais na formação universitária” que os jovens observam a experiência na universidade como maior que o estudo. É tempo de amadurecimento pessoal, pois se tem contato com a alteridade e se pode aprender além do que se aprendia antes, na experiência escolar. O resultado de sua empreitada, passa agora a ser centrado nas suas escolhas e responsabilidades, mas principalmente na dualidade entre a experiência individual e a coletiva. A pesquisa realizada com 196 jovens universitários de todo o país durante a pandemia, demonstra a preocupação com o mundo do trabalho e questiona se a formação superior pode mesmo ser um fator determinante na mudança de vida, centrando a preocupação da vida universitária com o que se pode ensinar e aprender para o depois e não na experiência acadêmica.

3.1 As ações afirmativas

Os caminhos da Educação Superior no país, mesmo que não intencionalmente, levam à supervalorização do ensino sobre suas outras competências de pesquisa e extensão. Foi se criando assim, desde o século XIX, condições para formar um repertório interpretativo no coletivo nacional em que há a sobreposição do ensino na formação universitária brasileira, mesmo havendo movimentos que tenham buscado o contrário, por isso, precisamos considerar a Educação como um campo dinâmico e não apenas conservador. Como retrata Gomes (2017), podemos observar um processo histórico inquieto que ao mesmo tempo que indaga é indagado pelos coletivos e movimentos sociais.

Dessa inquietude, surgiram movimentos que buscavam não apenas uma maneira de corrigir ou atenuar o excludente funil selecionador no ingresso das universidades como a adoção de ações afirmativas, que já era pensada no interior do movimento negro desde os anos 1980 e passou a ser implementada institucionalmente a partir dos anos 2000. A primeira universidade brasileira a adotar as “cotas”, como ficaram conhecidas as ações, foi a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) em 2003. Para a adoção, a instituição seguiu legislações anteriores, como a Lei Estadual nº 3524/2000 que reservou 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e a Lei Estadual nº 3708/2001 que destinou 40% das vagas para estudantes autodeclarados pretos e pardos. No âmbito federal, a lei

12711/2012 dispõe sobre cotas sociais e raciais, mas a prática já era recorrente em universidades e institutos federais pelo país, sendo a UnB, a primeira a implementar a ação afirmativa racial no ano de 2005, quando adotou tanto no vestibular tradicional quanto no Programa de Avaliação Seriada (PAS) um total de 20% de vagas reservadas.

O sucesso das legislações e práticas afirmativas provocou uma ampliação desse paradigma para outros grupos historicamente subalternizados pela sociedade. Como vimos, quando foi promulgada em 2012, a Lei Federal tratava não apenas de cotas raciais, mas também sociais, uma vez que contemplava critérios de renda e de escolarização básica no ensino público. Muitas outras ações afirmativas foram pensadas no período subsequente englobando grupos como indígenas, ciganos, quilombolas e pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades – o grupo que majoritariamente constitui o escopo da Educação Especial.

Em 2016, a Lei 12711 foi alterada por meio da Lei 13409/2016 e passou a incluir o grupo citado no final do último parágrafo entre os empoderados pelas ações afirmativas em concurso públicos e seleções acadêmicas para instituições de ensino. De fato, ao analisarmos, esse processo se constitui como integrante de uma larga trajetória iniciada vinte e cinco anos antes com a Lei 8213/91 que instituiu benefícios previdenciários ao grupo das pessoas com deficiência e instituiu cotas para o ingresso dessas no mercado de trabalho considerando o número de funcionários das empresas: até 200 empregados com 2%; de 201 a 500 com 3%; de 501 a 1000 com 4% e a partir daí com 5% de funcionários com deficiência em cada empresa. Mais que ampliar as ações afirmativas para esse público, a Lei de 2016 abre espaço para corrigir uma injustiça histórica, uma vez que a anterior garantia o acesso ao trabalho, mas não à escolarização para o trabalho, relegando às pessoas com deficiências empregos com baixa remuneração e sem grandes possibilidades de ascensão na empresa.

Porém, como o Estado brasileiro é feito de pessoas, não só havia incoerência na Lei de 1991, mas no próprio debate nacional. Em 2016 um novo paradoxo é criado: no mesmo mês em que as cotas em concurso são promulgadas, o mesmo Congresso Nacional aprova a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55/2016 que prevê o congelamento de gastos públicos. Então temos a complexa realidade objetiva onde o

acesso às instituições de ensino passou a ser algo concreto, mas a viabilização para a permanência desses estudantes nas universidades, não, pois a Lei 13409/2016 se configurou uma regra “que não pode ser executada a rigor sem aumento dos investimentos na área da educação, o que era previsto pelo PNE de 2014, e fixou por vinte anos, até 2037, as verbas destinadas à educação” (Morgado, 2022, p. 48).

Com o orçamento engessado, principalmente na questão de pessoal, como é possível para o Estado brasileiro contratar profissionais de inclusão e acessibilidade, trabalhar com a formação em exercício de docentes e demais servidores e implementar salas de recursos multifuncionais, vistos como essenciais para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

3.2 A construção dos institutos federais

Quando falamos dos Institutos Federais (IFs), toda a construção desse aparato pode se tornar ainda mais complicada porque o ano de sua criação é o mesmo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: 2008. Enquanto outras instituições educacionais puderam lançar sua atenção à nova legislação, os IFs tiveram, em paralelo, o desafio de sua própria adequação ao novo paradigma. O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de 2005, culminou na Lei 11892/2008 que criou os institutos a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs.

A Educação Profissional no Brasil se fortalece pouco mais de um século antes com as escolas de Aprendizes e Artífices criadas pelo presidente Nilo Peçanha, separando essa formação que seria para o mercado de trabalho de uma mais científica, mais propedêutica, destinada à instrução de uma elite financeira, política e intelectual do país. Essa concepção ganha terreno fértil no Brasil e se consolida durante a Era Vargas (1930-1945) quando o processo de industrialização estatal do país cria, por meio do sistema S, os Serviços Nacionais de Aprendizagem: SENAC (Comércio) e SENAI (Indústria). Em 1959, essas instituições, junto com as chamadas *Escolas Industriais*, passam a ser consideradas Escolas Técnicas (de onde vem os CEFETs), reforçando seu caráter tecnicista. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, os chamados cursos técnicos foram equiparados ao ensino médio,

permitindo que seus concluintes verticalizassem sua formação e ingressassem na universidade pelo diploma de nível técnico.

A LDB de 1996 (Lei 9394/1996) começa a inverter esse paradigma, que é concluído com a criação dos IFs em 2008, já que permite a possibilidade de integração dos dois tipos de cursos, aliando a formação do trabalho à ciência e à tecnologia, assim como a integração dos valores nacionais e constitucionais de formação cidadã de preparação para a vida. Porém, no ano seguinte, Fernando Henrique Cardoso volta atrás e opta pela separação (Decreto nº 2.208/1997). Em 2004, o Decreto nº 5154/2004 de Lula reestabelece a conexão entre os dois cursos e consolida a nova concepção de curso técnico, saindo do paradigma exclusivamente tecnicista para uma visão mais abrangente, sem perder a qualidade profissionalizante e formação profissional.

Além desse novo paradigma, é importante dizer que os Institutos Federais foram criados a partir da concepção de expansão universitária do governo Lula e, portanto, estabeleceu critérios de abertura de novos cursos superiores pelas instituições: a verticalização dos cursos técnicos, por exemplo, abrir cursos de Enfermagem onde há curso de Técnico em Enfermagem; cursos de engenharias, que enfrentavam carência de profissionais para trabalhar no programa de investimentos federais e no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); e cursos de Licenciaturas, principalmente nas áreas de exatas, que tinham o maior déficit de docentes no sistema educacional brasileiro.

Por isso, a categoria de *Formação Universitária* nos é tão importante. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são erguidos com base na indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão, permitindo a expansão de bolsas de pesquisa e extensão para o ensino técnico e profissional, inclusive com as bolsas de Iniciação Científica Júnior, exclusivas para esse público. Aqui nesse trabalho, ampliamos essa categoria de análise para *Formação Acadêmica*, pois, dessa forma, podemos abrangê-la para o Ensino Técnico Profissionalizante, aplicado na forma subsequente ao Ensino Médio e Ensino Médio Técnico Integrado, uma vez que, no campus Seabra, lócus da pesquisa, havia, no momento da pesquisa, apenas este último tipo de curso.

3.3 O surgimento do Campus Seabra: lócus da pesquisa

O campus do IFBA Seabra é fundado no governo Dilma Rouseff a partir da segunda de três fases de expansão da esteira da normativa do MEC chamada de

Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica, publicado em 2010, a primeira fase da expansão teve como objetivo principal instalar novas unidades em Estados que estatisticamente estivessem com poucos Institutos Federais de Educação Profissional, como também em periferias de metrópoles distantes dos centros urbanos. Nessa fase, havia a preocupação para que os cursos estivessem articulados às potencialidades locais (Ribeiro, 2017, p. 47).

Na segunda fase, “o Território de Identidade da Chapada Diamantina, foi contemplado pela interiorização do IFBA, considerando a realidade social existente nos municípios desse Território” (Ribeiro, 2017, p. 51). E, dentro desse contexto, Seabra emergiu pela localização geográfica e estrutura somadas ao terreno cedido com a promessa de facilidade de transporte para estudantes da instituição.

As atividades do Campus iniciaram em 2011, com as primeiras turmas do curso técnico integrado de Informática a que, posteriormente, somou-se com a mesma modalidade integrada do curso de Meio Ambiente (Guedes, 2018, p. 73). Para alguns, a chegada da instituição foi repleta de mistério, já para outros, como nos aponta Ribeiro (2017), era sinal do ensino de qualidade chegando à região, na qual a desigualdade social se evidenciava com apenas 4% da população ativa trabalhando com carteira assinada (Guedes, 2018, p. 79).

As desigualdades sociais estão atreladas não apenas à questão financeira, mas às diversidades racial, cultural, educacional, de gênero, sexualidade, corpos e mentes. Dentre desse escopo, é bom lembrar que tanto Seabra, quanto a região da Chapada Diamantina, contam com comunidades indígenas e quilombolas em sua formação populacional e cultural. Porém, as primeiras pessoas estudantes de origem quilombola no IFBA Seabra não conseguiram permanecer e concluir seus cursos (Guedes, 2018, p. 65). Um dos fatores atribuídos a esse fenômeno, inferidos da dissertação desse autor, foi a dificuldade de apropriação desses estudantes à vida acadêmica diferente da que experienciavam na escola e sabe-se que quanto “mais o estudante se aproxima do mundo e da cultura da universidade, mais habilitado ele estará para enfrentar os desafios do universo acadêmico e construir o seu novo estatuto social” (Oliveira, 2017, p. 76).

Em pesquisa com a Gerência de Gestão de Pessoas do campus, consta que apenas cinco das pessoas servidoras (docentes e técnicas) são da região da Chapada Diamantina. Embora a cidade conte com um campus da UNEB e centro de ensino profissional que poderiam formar mão de obra para servir no IFBA, o Instituto não realizou em seus dois últimos certames (2016 e 2022) nenhuma etapa de concurso na cidade, aumentando o encargo financeiro de muitos profissionais da Chapada, sendo um fator excludente já de início. Bigum e Green (2013) tratam as novas gerações estudantis como “alienígenas” em relação às de seus professores por suas novas de formas de pensar, agir e estudar, então aumentou o fosso geracional e a dificuldade de interação e da efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Com essa postura do instituto a situação se inverte, quem vem de fora que se torna, literalmente, “alienígena” nesse território de identidades diferentes das suas. O que nos faz pensar: será que esse fenômeno não pode ser um dos causadores que dificulta a compreensão de docentes das realidades estudantis que se põem como barreiras para sua permanência, como no caso do primeiro grupo quilombola no campus?

Nos editais para seleção de ingresso de estudantes do IFBA existem ações afirmativas para pessoas negras, quilombolas, estudantes de escola pública, pessoas com deficiência e cotas sociais. Porém, como demonstra Guedes (2018), para a população de Seabra, com menos recursos, participar dessa seleção é uma tarefa árdua, porque pressupõe um grau de registros que a informalidade na região não permite acessar, inclusive com dificuldades em relação à retirada de documentos, principalmente os estaduais como o RG. Para cotas sociais, por exemplo, muitas vezes se cruzam dados de imposto de renda, notas fiscais de vendas extrato bancário, etc., dados que, para pessoas que vivem na informalidade extrema, são quase impossíveis de se obter.

Essa situação se estende também em relação às ações afirmativas para pessoas com deficiência que necessitam de laudo comprobatório para o ingresso ou mesmo para a acessibilização das provas, segundo os editais estudados, o que nem sempre se consegue com os exames disponíveis na rede pública local. Os relatos de familiares apontam para as dificuldades de acesso a diagnósticos e tratamentos na região de Seabra, pelo número de profissionais e custo (que muitas vezes incluem viagens, hospedagem, alimentação, etc.) e isso faz com que parte dos estudantes

partícipes da Educação Especial dos grandes centros urbanos tenham uma trajetória educacional com mais acompanhamento do que àquelas pessoas do interior. Devido a essas e outras dificuldades, mesmo com ações afirmativas para PCDs desde o tempo do antigo CEFET, o ingresso de pessoas com esse perfil no IFBA Seabra teve início apenas no ano de 2018, 7º ano letivo iniciado no campus, mas, para compreender as dificuldades, precisamos desvelar os percalços da Educação Especial Inclusiva em nosso país, uma vez que eles são perfeitamente observáveis na estrutura do instituto e de sua unidade na Chapada Diamantina.

Em todos esses anos, o campus recebeu onze estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva. Uma delas já concluiu, outro desistiu durante a pandemia e os demais, independentemente do ano de entrada, continuam na instituição com previsões de conclusão diferentes em virtude dos diferentes tempos de aprendizagem. Sobre os desafios de cada uma dessas pessoas, de seus docentes, técnicos e equipe multidisciplinar, esse trabalho direciona para compreender os repertórios interpretativos que possibilitam sua participação e/ou não participação nos grupos de ensino, pesquisa e extensão. A literatura sobre a temática, aponta que esses repertórios resistem em nossa sociedade e estão relacionados a uma cultura da “falta de formação, qualificação, orientação, apoio e experiência na área devido, principalmente, às diversas especificidades que o público-alvo da educação especial e inclusiva é composto” (Ávila, 2020, p. 73) como validação de justificativa para ações e omissões em relação a esse grupo estudantil.

Os *campi* dos institutos federais contam com NAPNEs/CAPNEs (Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas / Coordenação de Apoio a Pessoas Com Necessidades Específicas). A ideia é que esse órgão interno coordene as ações de inclusão e acessibilidade no campus e conte com uma equipe multidisciplinar para atender principalmente estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva. No entanto, o cargo de docente de AEE, ou semelhante, importante operador da inclusão pedagógica e seu articulador junto com outros docentes teve concurso público apenas em 12 de 38 IFs no Brasil, sendo o do IFBA realizado entre 2022 e 2023 (Vilaronga *et al*, 2022, p. 54). Ainda é preciso avançar na composição dessa equipe que sofreu duros golpes no governo anterior. Em 2019, por exemplo, o Decreto nº 10185, de 20 de dezembro de 2019 do Governo Federal extinguiu cargos efetivos de tradutores e

intérpretes de Libras e fez com que ficassem vagos, diminuindo a quantidade de profissionais atuando na acessibilização de aulas para a comunidade surda.

É preciso aqui explicar a diferença entre NAPNE/CAPNE e SRM. Os primeiros variam entre Núcleo e Coordenação devido ao grau de institucionalização em que se encontram, sendo que Coordenação recebe um status departamental no campus, com função remunerada (gratificação) para quem a coordena, já Núcleo tem um status de comissão, constituída por pessoas de vários setores e atuação esporádica na área. De toda forma, ambos são articuladores dos processos de inclusão e acessibilização do campus, podendo atender estudantes, docentes, servidores, familiares, visitantes etc. A Sala de Recursos Multifuncionais, por sua vez, é espaço de ensino-aprendizagem, local da atuação de docentes AEE e estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva. Essa diferenciação é importante porque, até 2019, no campus Seabra, esses “dois espaços” coexistiam no mesmo ambiente. A chegada dos primeiros docentes e intérpretes (substitutos e temporários), no campus, expôs essa contradição e fez com que o antigo NAPNE (hoje CAPNE) mudasse para um lugar com capacidade de fazer essa articulação e se ministras as aulas na SRM em separados. A presença majoritária de profissionais substitutos e/ou temporários, no entanto,

manifesta o tratamento para a questão da Educação Especial como algo emergencial, trabalhando por demanda, ou seja, a partir da chegada de um estudante é que há mobilização para abrir uma seleção, quase sempre de caráter provisório. Dessa forma, o trabalho ocorre de forma assistemática e descontínua em parte dos IFs, sem a possibilidade de criar condutas institucionais para o atendimento que venham a se configurar como institucionalizadas (Mendes, 2017, p. 105).

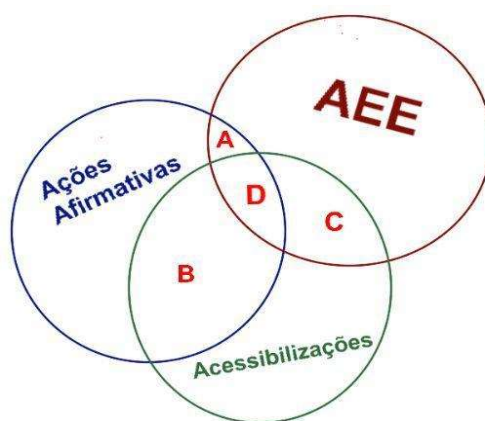
Nesse último concurso do IFBA, apenas cinco vagas foram disponibilizadas para contratação de docentes AEE, o que pode não ser capaz de suprir nem mesmo a demanda permanente de um grande campus da instituição. A estratégia dos IFs hoje é esperar receber algum estudante e depois se preparar para recebê-lo enquanto ele já se encontra matriculado na instituição e frequentando as aulas. É preciso que não apenas as instituições revejam esse comportamento, mas que o próprio Ministério da Educação repense sua política de contratações, gerando códigos-vagas que permitam que cada Instituto Federal esteja pronto para incluir essas pessoas, uma vez que se há ações afirmativas reservando 5% das vagas, cada vez mais essa

demanda aumentará e, ainda mais, há aqueles partícipes da educação especial inclusiva que ingressam na instituição pelo sistema de ampla concorrência.

Isso se dá porque podemos dividir o grupo desses estudantes em três subconjuntos: aqueles que têm direito ao acesso pelas ações afirmativas, aqueles que têm direito à acessibilização pedagógica e aqueles que têm direito ao Atendimento Educacional Especializado. Uma pessoa com deficiência causada pela ausência do braço e que não escreve, por exemplo, teria direito ao acesso por meio das ações afirmativas, porém não necessariamente precisaria das aulas de AEE e, em relação às acessibilizações pedagógicas, seriam pontuais, mas não precisariam intervir em avaliações textuais e afins. Uma pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, no entanto, não teria direito ao acesso por cotas, mas sim a acessibilizações pedagógicas e não teria prioridade, pela norma do IFBA, em relação ao AEE.

Dessa maneira, podemos presumir que não há um manual fixo entre quem tem direito a quê, aumentando a subjetividade e produzindo identidades diferentes entre estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva. Estar num conjunto não exclui a possibilidade de estar em interseção com o outro, o que aumenta o grau de atenção que NAPNE/CAPNE deve ter com o grupo estudantil até porque estar no conjunto do AEE ou das Acessibilizações não significa necessariamente ser desses conjuntos, uma vez que eu posso não precisar dessa prática e depois ter essa demanda ou o contrário. A figura 1, a seguir, mostra essa relação.

Ilustração 1 - Conjuntos de Tipos de Relações Institucionais de Estudantes Partícipes da Educação Especial Inclusiva



Fonte: Elaboração Própria, 2023

O conjunto das Ações Afirmativas é composto unicamente por aquelas pessoas que são “público” da Educação Especial Inclusiva nos termos da lei: pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. As pessoas atendidas pelo AEE são aquelas que precisam de complementação e suplementação à formação curricular ofertada na sala comum. São estudantes que muitas vezes são atendidos também por terem alguma lacuna curricular, dificuldades em relação a habilidades e competências específicas que precisam ter nas turmas dos componentes que cursam. Além do escopo da lei, somam-se àqueles que possuem transtornos e disfuncionalidades como TDAH, dislexia e afins, que são também os grupos que podem requerer alguma acessibilização pedagógica, caso seja necessária, para permitir que o processo de aprendizagem siga sem barreiras que não são postas por eles mesmos.

A ação de incluir estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva em instituições como IFBA aumenta de tamanho e complexidade em relação às escolas tradicionais, uma vez que “há sutilezas no ambiente acadêmico que facilmente podem se transformar em instrumentos de exclusão, porque impõem barreiras de diversas ordens que impedem os estudantes de transitarem por um universo de relações mais amplo e múltiplo” (Oliveira, 2017, p. 123). Isso se torna uma tarefa altamente desafiadora, pois abre novas fronteiras a serem transpostas para estudantes que até então as desconheciam e para uma instituição que precisa de adequar ao mesmo tempo que o jogo é jogado.

4 METODOLOGIA: DOS PRESSUSPOSTOS À AÇÃO

Entrar no campo metodológico é também entrar na compreensão de como o pesquisador se vê no mundo e como vê a pesquisa enquanto prática. É um olhar que despeja atenção dentro dos processos para a construção desta pesquisa e para a própria construção do sujeito pesquisante, uma vez que

A práxis investigativa contempla no mínimo 5 tipos de pressupostos filosóficos que compõem a visão de mundo do pesquisador e orientam a execução da pesquisa: os ontológicos e gnosiológicos (natureza e as características da realidade e do objeto); os epistemológicos (teorias do conhecimento e sua validação); os axiológicos (valores sociais e éticos do pesquisador), que ativamente interagem, complementam e informam os pressupostos metodológicos (Silva; Sá; Nunes, 2018, p.145).

Falar dentro de uma concepção axiológica é compartilhar dos mesmos princípios éticos das antigas Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) que tinham a preservação da dignidade humana em sua tríade formadora. A pesquisa em Educação trata intrinsecamente dessa vida humana e de suas particularidades e, portanto, deve se ater a mecanismos que possam de uma maneira geral e específica proteger as pessoas colaboradoras da pesquisa de tudo que tenha potencial de ir contra elas no futuro nos mais variados aspectos de suas respectivas dinâmicas sociais.

O próprio ato de ouvir o outro está umbilicalmente ligado ao princípio ético de respeito por ele de tal maneira que sua dissociação tornaria a pesquisa inviável. Neste mestrado, como já vimos, principiamos pelo movimento de acolhimento dos sentidos e sentimentos produzidos pelos repertórios interpretativos de estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva, logo, nos momentos de diálogo com eles, precisamos de um ambiente saudável, livre de pressões para que possam se expressar livremente. Da mesma forma, a identidade da fala de cada uma das pessoas durante o dispositivo de construção dos dados da conversa deve ser preservada a fim de evitarmos exposição desnecessária de cada estudante. Dessa maneira, estudantes do IFBA Seabra, maiores de idade, que livremente assentiram participar da pesquisa, tiveram sua confiabilidade respeitada, assim como tiveram preservado o direito não apenas de expressar seus anseios e receios sobre o objeto da pesquisa, mas sim sobre sua própria participação nela de acordo com Art. 7 da Resolução 510 de 2016.

A conversa sobre sua própria realidade educacional e os repertórios operacionalizados por ela pode levar a momentos de reflexão potencialmente fortes do ponto de vista emocional. Exigiu-se, portanto, do pesquisador o olhar atento e sensível na condução do momento a fim da compreensão dos momentos em que fosse pertinente a interrupção ou a sequência daquele caminho durante os fenômenos que surgissem na intercorrência da conversa, tomando assim medidas de precaução e proteção quando necessário.

A pesquisa desvela e articula os repertórios interpretativos de estudantes partícipes da educação especial inclusiva, que colaboraram, no campo, a partir do jogar pedagógico fornecendo, assim, rico material com objetivo de contribuir com a formação docente – e também com sua própria formação enquanto sujeito na teia acadêmica. Seus saberes se movimentam, tornam-se mais uma vez visíveis e se implicam na construção de uma “produção coletiva, dinâmica e interativa que rompa com os limites do tempo e do espaço geográfico” (Santos, 2019, p. 82). Outra vantagem da pesquisa colaborativa que se coaduna a esse processo é a possibilidade, “para além de lhes intensificar a visibilidade social e a sustentabilidade, fazer surgir alternativas para o aperfeiçoamento e a melhoria de práticas pedagógicas da Educação Básica e Superior” (Silva, 2016, p. 125).

Do ponto de vista epistemológico, essa pesquisa se assenta na perspectiva do construcionismo social e de suas implicações acerca dos repertórios interpretativos e dos sentidos produzidos a partir desses repertórios. A leitura dos repertórios interpretativos e sua conseqüente produção de sentidos está ligada às práticas discursivas e seus métodos analíticos, principalmente àqueles com afinidade da Psicologia Social. Entende-se a perspectiva construcionista como resultado de três movimentos independentes,

na Filosofia, como uma reação ao representacionismo; na Sociologia do Conhecimento, como uma desconstrução da retórica da verdade e, na Política, como busca de *empowerment* de grupos socialmente marginalizados. (Spink; Frezza, 2004, p. 23)

Todos esses movimentos propunham uma reconfiguração da visão de mundo, adotando modelos próprios de sua época e questionando teorias que direcionam uma visão de mundo homogeneizadora. A *realidade* deixa de ser um processo histórico padronizado para ser construída a partir de seu meio social, político e cultural. Desse mesmo modo, os repertórios interpretativos se propõem a desvelar o mundo a partir

de realidades construídas sob condições contextuais, numa explícita filiação ao paradigma compreensivo e interpretativo vinculado ao recorte temporal.

As concepções de *tempo longo*, *tempo curto* e *tempo vivido*, se coadunam nesse processo, pois demonstram como os repertórios interpretativos da Educação Especial Inclusiva se transformaram ao longo da trajetória histórica da educação, especialmente no Brasil, e, a partir dessas transformações, ainda em processo, influenciam a formação e as atitudes de seus principais atores, podendo resultar em inclusão, segregação e exclusão de suas e de seus estudantes partícipes.

A análise dos repertórios traz perspectivas de permanências de sentidos (tempo longo), de rupturas (tempo curto) e de processos de dinâmicos de transformação (tempo vivido) a partir dos discursos produzidos e reproduzidos pelas pessoas. Dessa maneira, as

práticas discursivas, assim, situadas, constituem o foco central da análise na abordagem construcionista. Implicam ações. Seleções. Escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão. Constituem, dessa forma, um caminho privilegiado para entender a produção de sentidos no cotidiano (Spink; Frezza, 2004, p. 38).

Tendo os repertórios interpretativos de estudantes do IFBA Seabra sobre os sentidos atribuídos e/ou construídos pela sua participação e não participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão como objeto da pesquisa, defendemos que essa perspectiva, em uma abordagem qualitativa, permitiu uma maior aproximação com o objeto e, conseqüentemente, alcançar nossos objetivos satisfatoriamente.

Optamos pelo termo dispositivo tanto por o considerarmos apropriado para uma pesquisa em que encontramos colaboradores no campo, quanto porque tem uma função estratégica concreta, se inscrevendo nas relações de poder e saber,

é um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é uma rede que se estabelece entre esses elementos (Agamben, 2005, p. 25).

O autor acima citado conceitua dispositivo a partir da óptica foucaultiana, que o trabalha como um conjunto de práticas e mecanismos com objetivo de fazer frente a uma urgência, que possa ter um efeito imediato ou não, se afinando com o nosso procedimento no campo. Considerando a fala de Macedo (*apud* Carvalho; Rocha, 2022, local 49) de que a conversação apresenta potencial para configurar num dispositivo para “os processos compreensivos e heurísticos”, e com isso, é um

relevante “meio/instrumento/dispositivo para as pesquisas [...] pela conversa, os(as) sujeitos(as), praticantes culturais, manifestam coletivamente sua compreensão genuína de mundo, compartilham-negociam sentidos com o(a) outro(a) e atribuem significações ao vivido”.

Nessa perspectiva, torna-se primordial a adoção de dispositivos para a construção de dados que viabilizem o acesso às realidades sentidas e moldadas pelas experiências no âmbito institucional por parte dos participantes. Isso se justifica pelo entendimento de que “é por meio do nosso acesso à realidade que se definem os objetos que a constituem”, conforme salientam Spink e Frezza (2004, p. 28). Dessa maneira, visando desvelar os repertórios interpretativos, este estudo adotou como dispositivo de pesquisa a conversa ou a conversação⁹ potencializada durante a realização de uma partida de jogo pedagógico desenvolvido especificamente para esse propósito.

Considerando o passado no IFBA campus Seabra, a conversação foi pensada como um meio de quebrar hierarquias como docente-estudantes, afinal, se na relação com o próprio Instituto, o docente temporário está de um lado fragilizado, na relação com seus estudantes, esse paradigma se inverte completamente, uma vez que a conversa durante o jogar propõe um diálogo que “presupone la circulación de la palabra, en una perspectiva de desestabilizar relaciones de poder verticalizadas y, por lo tanto, colonizadoras”¹⁰ (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2022, p. 15). É preciso pensar e refletir com o outro, tomando como referência os comandos do jogo e não apenas a partir dele e de suas interpretações.

A conversa, portanto, emerge como lugar da inquietação sadia, fluida e horizontal que permite uma ação coletiva de conhecimento e reflexão, debate, construção, reconstrução e desconstrução de repertórios interpretativos, permitindo que os diferentes tempos que permeiam os participantes (longo, curto e vivido) se

⁹ Que segundo Roberto Sidney, em entrevista concedida a Carvalho e Rocha (2022, local 42) – “Trata-se do real da conversa! Assim é uma conversa que acontece, sempre. No que se refere à estruturação de dispositivos que se destinam a produzir informações e compreensões numa pesquisa, temos aí um encontro de compromissos dialógicos configurados, [...] acontecerá a partir de tudo que o encontro produz, implicando identificações, motivações, modo de conversar, transferências afetivas sob controle ou não. Os jogos de sentidos e suas políticas acontecerão de forma inarredável. Cabe ao pesquisador saber entrar na conversa e daí, a partir da sua responsabilidade heurística e formacional, ressignificá-la: uma arte de reconversações.”

¹⁰ Em tradução livre: pressupõe a circulação da palavra, em uma perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas e, portanto, colonizadoras.

apresentem em meio as suas falas, reproduzindo e produzindo novos sentidos durante a própria prática. As conversas “por meio da interação, um diálogo significativo [...] ampliando suas percepções sobre si e sobre outro” (Bedin; Del Pino, 2018, p. 225) e se constituindo também como um momento de formação. Porém, como sabemos, “as motivações exteriores [...] inúmeras vezes desencadeiam o processo de reordenação, de releitura de vestígios, e de reconstrução de identidades” (Delgado, 2010, p. 51) e podem interferir em como a pessoa colaboradora da pesquisa quer se apresentar para a pesquisa. Por isso, precisamos estar atentos não apenas aos sinais que são demonstrados nas jogadas, mas compreender e considerar as falas como reflexo das representações das condições contextuais das pessoas que as elaboraram num determinado tempo histórico e nas condições de produção desses discursos.

A conversação, no intuito do diálogo, depende da disponibilidade, interesse e afeto dos estudantes provocados, dentro do limite ético, por esse pesquisador. É um dispositivo, pois, que agrega à pesquisa porque permite em rede dialógica quebrar as relações e construir elementos para a análise além do que a pessoa pesquisadora supõe de início. Por mais que seja necessária uma condução-mediação, o princípio horizontal da conversação quebra hierarquias e aumenta o escopo do que pode surgir no campo. “No se trata de una relación dada, ya pensada y estructurada, sino de una experiencia tejida en colectivo, entre todes, como polifonía de corporalidades, historia y voces. Un acontecimiento¹¹” (Sampaio; Ribeiro; Sousa, 2022, p. 14).

Como estímulo para a conversa, utilizamos um jogo pedagógico - Campus - formulado para o momento que se insere na pesquisa tanto como dispositivo, quanto como produto. A proposta foi que as conversas formais e informais acontecessem tendo o jogo como base. A partida se dá em uma planta baixa de um campus acadêmico como cenário onde os personagens precisam cumprir três objetivos, sendo eles: 1. Se matricular no curso saindo da entrada do campus; 2. Um objetivo intermediário a ser sorteado após o cumprimento do primeiro e 3. O trabalho de conclusão do curso. Para se movimentar pelo campus, tem de se jogar os dados e cada ponto se refere a um quadrado movimentado, porém, também se tira uma carta

¹¹ Em tradução livre: “Não se trata de uma relação dada, já pensada e estruturada, mas de uma experiência tecida coletivamente, entre todes, como polifonia de corporalidades, História e vozes. Um acontecimento.”

condicionante que narra uma situação de um estudante da Educação Especial Inclusiva na escola/IF/universidade, essa carta podendo agilizar ou atrapalhar a movimentação do peão pelo tabuleiro. A partida termina quando seus participantes concluem seu TCC.

Algumas situações incluídas no jogo foram colhidas da experiência do pesquisador como estudante com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, como professor de sala comum, orientador educacional, coordenador pedagógico e também como professor de Atendimento Educacional Especializado. Espera-se ainda que novas situações surjam da conversação e possam ser inseridas ao jogo, desde que devidamente autorizadas pelo participante, somando-se assim ao leque fenomenológico que é reproduzido durante a partida.

O jogo constrói dados da pesquisa porque sua dinâmica permite descentralizar o debate por temas específicos, uma vez que a cada jogada um tema novo pode ou não aparecer. É ter na conversa um ambiente livre de objetivos fechados, mas interesses como nos apresenta Sampaio, Ribeiro e Souza (2022, p. 16). A conversa dinamizada pelo lúdico, permite que se possa sistematizar e, a posteriori, agrupar os temas que recorrem durante a partida, mas também permite uma quebra de hierarquia sobre o que conversar.

Nesse jogar, o constructo torna-se também o produto da própria pesquisa. Ao jogarmos em grupo, contribuimos cada um para nossa própria formação, tanto como estudante, quanto como docente, mas sobretudo enquanto partícipe da Educação Especial Inclusiva. Desse modo, a partir das sugestões do grupo que joga e colabora entre si, o jogo Campus se aperfeiçoa e se credencia para ser uma alternativa lúdica a contribuir com aqueles que se interessam em saber mais e se aprimorar em relação a essa modalidade educacional a partir de uma escuta aberta, franca e objetiva.

Assim, esse trabalho se consiste em uma pesquisa formação, porque também se trata da formação de seu autor enquanto pesquisador, e das pessoas colaboradoras enquanto estudantes por meio do jogo Campus, permeando ademais o campo da pesquisa colaborativa, uma vez que se propõe a uma construção horizontal do conhecimento entre pesquisador e pessoas colaboradoras, pois

quando falamos em pesquisa colaborativa, falamos objetivamente em todos os partícipes terem voz e vez no processo de coprodução de conhecimentos sobre e para a educação, visando compreender as condições concretas do trabalho docente (Ximenes; Pedro; Corrêa, 2022, p. 11).

Essa produção colaborativa está impregnada na formação do pesquisador enquanto docente na medida que se soma com os ensinamentos de Freire (1996, p. 13) porque ele nos lembra que a formação deve ser constituída “ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos”. Quando se oportuniza aos estudantes falar sobre os fenômenos que são colocados em seu cotidiano escolar, não apenas valorizamos sua autonomia e consciência, mas nos posicionamos em favor delas para reorientar nossa práxis a partir dessa reflexão crítica sobre a educação.

A função do pesquisador, portanto, passa a ser criar condições para que o grupo faça uma reflexão crítica sobre os temas que o cerca, possibilitando a emergência de um construto a partir de suas vozes e entendimento sobre o processo educacional em que estão inseridos. Consiste-se em uma coprodução de conhecimentos. Em suma, a prática colaborativa permite “uma situação social propícia ao desenvolvimento profissional do professor” (Ximenes; Pedro; Corrêa, 2022, p. 21) mas não de uma maneira natural, passando também pelas escolhas da pessoa pesquisadora.

4.1 O Jogo Pedagógico: Campus

O primeiro contato com o artefato *jogo* foi na disciplina de Pesquisa Aplicada à Educação II, informalmente também chamada de Pesquisa Interventiva em Educação. Meu grupo era formado por Ione Araújo Santana, Éttore Pablo Vilaronga Rios e Senaria Oliveira da Santana e propôs como atividades um jogo de perguntas, em que se percorria em um caminho em um tabuleiro até o final. Ele foi bem recebido por colegas e pelas professoras da disciplina, que comentaram com as professoras Ione Oliveira Jatobá Leal e Juliana Cristina Salvadori, docentes da nossa aula no turno seguinte. Então, nesse momento, citaram o jogo como uma das possibilidades entre os motivadores de vários dispositivos, como a roda de conversa. As duas docentes trabalhavam conosco a disciplina de Laboratório de Prática e Pesquisa Educacional II, informalmente também chamada de Pesquisa Interventiva em Educação, responsável por explorarmos possibilidades para o intercurso do campo.

Exatamente no exercício de aproximação com o campo da disciplina, a perspectiva de utilizar esse motivador foi se colocando como uma possibilidade para

meu grupo, que objetivava usar a própria roda de conversa como dispositivo. O jogo acaba sendo um fator de descontração, que tira muitas vezes o pesar, a desconfiança que as pessoas colaboradoras têm de estarem sendo observadas e julgadas, possivelmente, até para serem criticadas. O jogo entraria, então, como um bom recurso para quebrar o gelo com aquelas pessoas até então desconhecidas no trabalho de aproximação com o campo, que foi realizado para que nós testássemos nossos dispositivos de pesquisa.

Nessa ocasião, eu e minhas colegas de grupo, Cátia de Souza Cruz e Marihen de Souza Nogueira, fomos a um centro de trabalho especializado em educação especial do município de Caém, nos arredores de Jacobina. Participaram pessoas colaboradoras de diversas formações e funções. Utilizamos o jogo de cartas *PSI QUÊ - Equidade de Gênero*, desenvolvido pela psicóloga Lia Baquit. Ele possui várias cartas temáticas divididas nos temas: Sororidade, Atividades Domésticas, Brinquedos, Violência Doméstica e Profissões; podendo ser jogado de diversas formas de acordo com os objetivos do trabalho, então pensamos em dois momentos distintos: um em que cada pessoa colaboradora escolheria uma imagem livre, sem separação dos temas, e dissertaria sobre o que pensava a partir dela, problematizando para o grupo. No segundo momento, pensando sobre gênero e deficiência, separamos as de Sororidade, Atividades Domésticas e Profissões.

Ao preparar a atividade e ao analisar as possibilidades do jogo idealizado para se trabalhar em psicoterapia, escolas e momentos de reflexão, veio à cabeça desse pensador que estávamos quase reinventando o jogo para que atendesse a nossos objetivos e pudesse ser maleável de acordo com o contexto. Dessa maneira, a ideia de criar um jogo para ser motivador da experiência dessa pesquisa começou a tomar forma de maneira ainda incipiente. Ele seria o motivador do dispositivo de construção dos dados, ou mesmo poderia ser o produto da pesquisa a fim de ser utilizado em momentos de formação de professores?

Sob a orientação de professora Jacy, o jogo foi sendo criado tendo como horizonte de expectativas todas essas possibilidades. Ainda não estava pronto na etapa da qualificação, então os detalhes não foram divulgados, mas já estava definido que seria um jogo inédito e seu desenho seria proposto e testado no campo. Proposto, pois seria o motivador da conversa e testado porque seria uma abordagem teste em

que estudaríamos tanto a jogabilidade, quanto a aderência das cartas *condicionantes* com a dinâmica vivida pelos estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva.

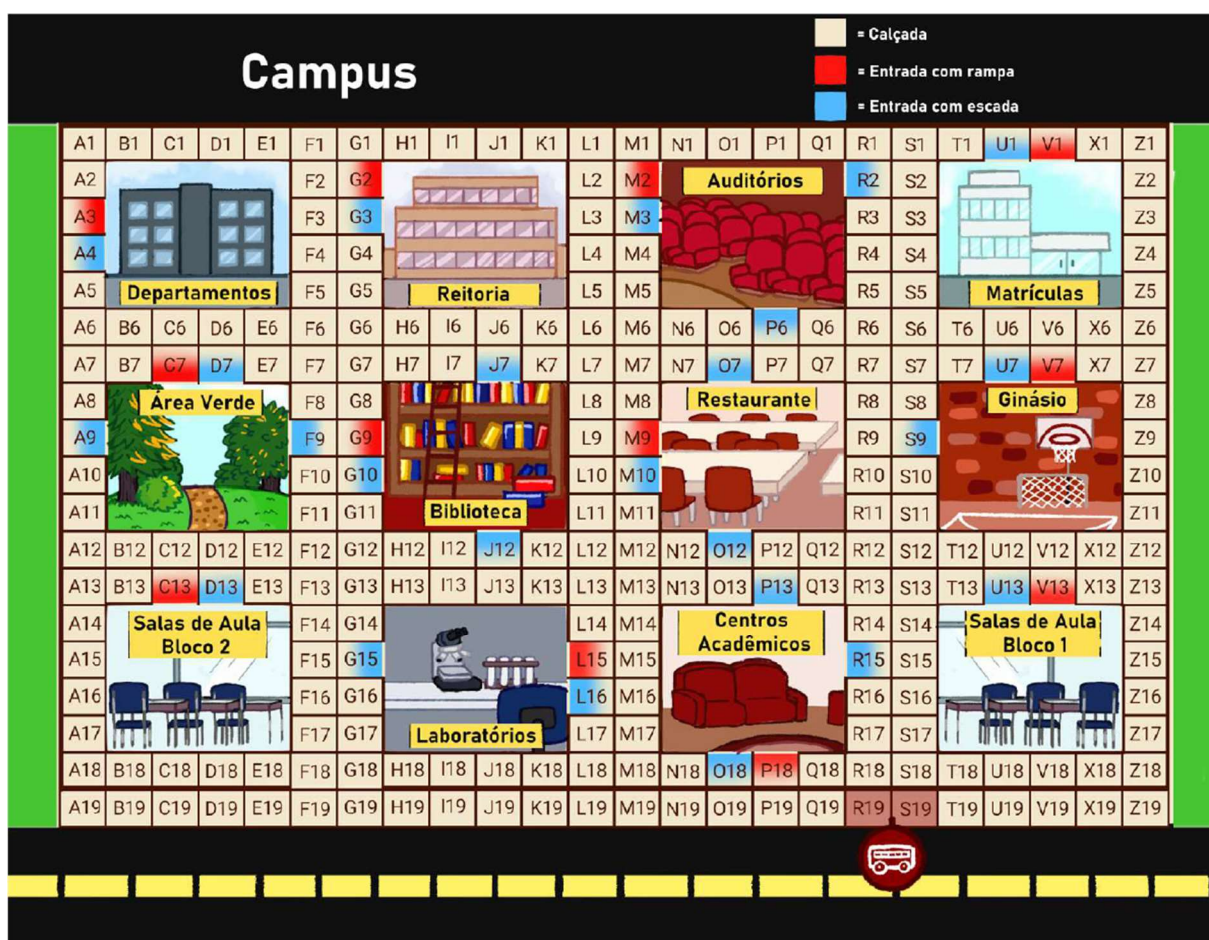
Nosso conceito de jogo se aproxima com o de Xavier e Protásio (2009, p. 1) que o define como “a soma de situações contextuais e reflexivas às quais o jogador reage intencionalmente e em coerência com as possibilidades das quais dispõe como principal dinamizador do processo”. É, portanto, um universo que, embora tenha conexões e atravessamentos com o mundo fora dele, se limita em si mesmo e em um contexto específico. Essa fronteira pode parecer incoerente no sentido de que há um número indefinido de possibilidades de ações dos partícipes da Educação Especial Inclusiva, porém explicaremos a seguir que o jogo de tabuleiro tratará de situações experienciadas e vividas por estudantes desse grupo e exemplificadas por meio de seus próprios repertórios interpretativos sobre esses fenômenos.

Primeiro, pensamos na possibilidade de que cada pessoa jogadora vivesse uma experiência atrelada a uma deficiência ou neurodiversidade específica durante a partida. Isso se daria desde o início da partida até os momentos finais, passando pelo cenário, pela peça de movimento (também chamada de peão) que se tornaria propriamente um personagem. Cada participante jogaria de acordo com essa característica definida previamente, porém pensamos melhor que, nessa situação, haveria o risco de hierarquizarmos as especificidades de cada personagem de acordo com os prós e contras de cada uma durante o jogo. Se isso ocorresse, então, teríamos o objetivo do jogo desvirtuado. A definição foi de que todas as pessoas jogadoras poderiam vivenciar no jogo alguma situação de cada deficiência ou neurodiversidade por meio de uma Carta Condicionante, a ser retirada antes da rodada que influenciaria essa jogada.

Definida essa situação, o jogo inicialmente contava com essa configuração: um tabuleiro que utilizaria como cenário a planta baixa de um campus acadêmico, peças de movimento de cada pessoa jogadora que se colocam sobre o tabuleiro para cumprir suas missões, dados que indicam a quantidade casas a se movimentar, Cartas de Missões (divididas em dois grupos: missão intermediária e final – TCC. Sendo que a primeira missão seria obrigatoriamente a efetivação de matrícula) e Cartas Condicionantes, que criam condições de jogabilidade para cada pessoa jogadora a cada rodada.

O tabuleiro foi confeccionado sob a orientação do pesquisador, pela estudante do Ensino Médio com Altas Habilidades, Bruna Silva Fernandes, em 2023, quando tinha 15 anos de idade. Bruna é cunhada desse pesquisador e foi autorizada pela mãe a participar, com direito a uma manhã de passeio pela Universidade de Brasília, cidade onde reside, para que pudesse conhecer um campus acadêmico. A visita catalisou o processo para que ela entendesse o que estava criando e desenhando e terminou com um almoço em um sebo-café do bairro. A colaboradora foi remunerada por essa atividade.

Ilustração 2 - Tabuleiro do jogo Campus



Fonte: Produção Própria, 2023.

O tabuleiro foi pensado como cenário do jogo, inspirado em jogos como *Scotland Yard* e *Interpol*, vendidos no Brasil pela Grow e *Detetive (Clue* em sua versão original), vendido no Brasil pela Estrela. Ele foi impresso em lona, devido aos poucos recursos da pesquisa serem oriundos do pesquisador e, por isso, não foi possível

fazer a acessibilização tátil para pessoas cegas. Portanto, pensei que eu pudesse guiar a pessoa com deficiência visual pelo tabuleiro a partir do processo de endereçamento de cada casa de movimento do jogo. Como em uma planilha do programa Microsoft Excel, numerei as fileiras horizontais de 1 (um) a 19 (dezenove) e identifiquei as colunas de A a Z, permitindo que eu explicasse esse sistema quando fosse necessário e narrasse o movimento por meio dos “endereços” das casas.

O jogo começa na parada de ônibus, local de chegada de estudantes no campus, mas a parada não fica precisamente na frente, então os estudantes precisam se deslocar até lá. Além das casas de movimento, há as casas que se constituem em espaços acadêmicos, foram doze lugares escolhidos para emular o sentimento de estarmos em um campus. Entre as casas B2 e E5, está o prédio dos DEPARTAMENTOS. Esse espaço simboliza não apenas os departamentos acadêmicos, mas setores de gestão de Ensino, Pesquisa, Extensão, Coordenações de Curso, Estágio, Pós-Graduação, Colegiados, assim como salas/escritórios de docentes etc. Sabe-se que, em um grande campus, os departamentos não ficam localizados em apenas um espaço, mas em instituições *multicampi*, como o IFBA e a própria UNEB, há uma tendência em eles estarem agrupados, principalmente nos campi menores. Aqui, foram agrupados para jogabilidade, reduzindo o tamanho do campus e concentrando as atividades burocráticas de estudantes afins a esses espaços em um lugar só.

Indo na direção horizontal, temos o prédio da REITORIA, localizado no quadrado formado entre as casas H2 e K5. A Reitoria representa também as direções de campus, coordenando as principais localidades administrativas do nosso polo. Na sequência, endereçado entre o N2 e o Q5 está o espaço dos AUDITÓRIOS, locais maiores que as salas, propícios para reunião de uma quantidade maior de pessoas. Completando a fileira de edificações, entre as casas T2 e X5, está o setor denominado MATRÍCULAS, que representa não apenas o ato de se matricular nos cursos, mas a função de secretaria acadêmica ou a Coordenação de Registros Escolares (Cores), na nomenclatura utilizada pelo IFBA.

Na segunda fileira de espaços, o primeiro deles é a ÁREA VERDE (entre B8 e E11), espaço destinado para o lazer, descontração, descanso da comunidade do campus. Há outros espaços informais que nascem dos entrelugares das universidades e IFs, mas resolvemos colocar um lugar específico para que as pessoas

que joguem não tenham a impressão de que esse campus seja lugar apenas de trabalho e educação, mas também de afetos, encontros e desencontros. Em sequência está a BIBLIOTECA (entre H8 e K11), espaço de armazenamento de livros, atividades de encontros, pesquisas, estudos e extensão. A biblioteca divide com o RESTAURANTE (do N8 AO Q11) a centralidade do campus, pois são espaços termômetros do cotidiano acadêmico, que contemplam respectivamente necessidades acadêmicas e de se alimentar. O restaurante, por sua vez, contempla não apenas os restaurantes universitários, mas refeitórios dos IFs, lanchonetes, cafés e tudo relacionado que possa estar em um campus. Fechando a fileira está o GINÁSIO (de T8 a X11), pensado não apenas para o lazer de estudantes, mas como espaço multiuso, podendo ser utilizado também para exposição de pôsteres, por exemplo.

Nas extremidades da 3ª fileira estão os Blocos de Salas de Aula. Entre o B14 e E17 estão o BLOCO 2 e entre o T14 e o X17, o BLOCO 1, onde ocorrem a maior parte das aulas. No centro está o prédio que reúne os LABORATÓRIOS (do H14 a K17) de todas as espécies, mais uma vez concentrados para facilitar o movimento pelo cenário do jogo e o espaço dos CENTROS ACADÊMICOS (N14 A Q17), espaço que compreende toda a movimentação estudantil, de sua organização política ao lazer.

A entrada única do campus está compreendida no quadro formado entre F18 e G19, pensando em ser um lugar distante da parada de ônibus e do setor de matrículas para aumentar a dificuldade da primeira missão, propiciando que se tire do bolo mais Cartas Condicionantes a serem retiradas no processo da caminhada. Cabe lembrar que muitos edifícios têm mais de uma entrada, sinalizadas na cor azul, porém, todos possuem apenas uma entrada acessibilizada com rampas, sinalizada na cor vermelha, e nas próprias condições ditadas por essas cartas.

As Cartas Condicionantes foram pensadas para trazer a temática da inclusão de pessoas com deficiência e neurodiversidade para o campus acadêmico. São elas as agentes da diversidade de estudantes que propiciam a reflexão da temática e a avaliação crítica sobre nossas ações cotidianas no universo escolar e acadêmico. São o cerne do jogo, uma vez que os dados para movimentação só podem ser lançados após a retirada da condição, fazendo com que muitas vezes, o fenômeno descrito nelas seja mais relevante para a continuidade do jogo e dos estudos, que o próprio esforço dos dados (e dos estudos) no intento de avançar nas missões propostas.

As condicionantes a serem utilizadas no campo foram retiradas dos arquivos de trabalho do pesquisador durante a experiência acumulada como docente AEE do IFBA Campus Seabra e nas funções de Orientador Educacional em rede privada do DF e coordenador pedagógico na Bahia. Relatos acumulados no cotidiano escolar e acadêmico a partir das relações com estudantes, docentes e demais servidores desses espaços que podem/poderiam auxiliar ou prejudicar o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes partícipes da educação especial inclusiva. Essas cartas a serem utilizadas no campo foram criadas a partir da concepção de que “partimos de uma ideia que nos leva a crer que nosso fazer criativo vem carregado daquilo que teorizamos e que a prática é também conhecimento encarnado” (Oliveira, 2011, p. 48). Serem criadas a partir da experiência prática, encarnada, mas também teorizada, estudada em toda a trajetória acadêmica e profissional do pesquisador não implica afirmar que o campo é uma mera testagem dos repertórios já conhecidos por esse mesmo pesquisador, é a possibilidade desses repertórios entrarem em diálogo com o de estudantes, motivando que novos se revelem durante a dinâmica do jogo, se adequando assim aos objetivos desse trabalho.

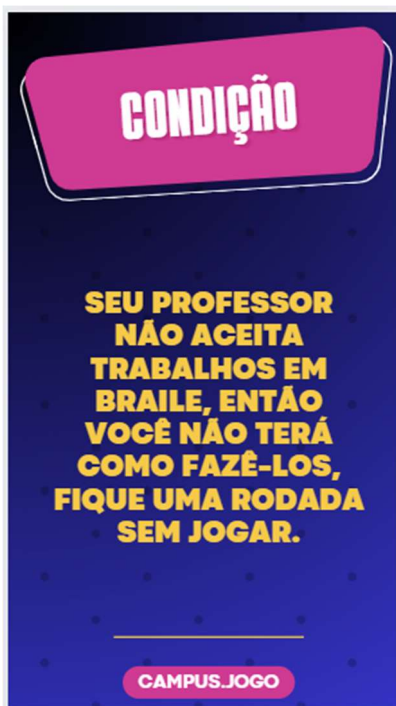
A proposta para o campo se amplia com o uso dessas condicionantes, provocando a fricção de interesses e de experiências de estudantes colaboradores da pesquisa. Assim, imaginamos que o dispositivo de construção de dados entre em contato com esses repertórios e se debruce sobre eles a partir da conversação. Porém, pensando no uso do produto a posteriori, também vislumbramos que seus repertórios interpretativos pudessem auxiliar tanto na consolidação dessas condicionantes quanto na possibilidade de descarte dessas condicionantes ou, até mesmo, a criação de novas, de acordo com a aderência do que foi planejado com o encontrado no campo.

As Cartas Condicionantes podem impor uma condição antecedente à jogada ou até mesmo interferir na continuidade de toda a missão. Por uma questão gráfica em relação ao tamanho da carta e do texto, essa carta utilizou como título o termo *Condição*. As redações das Cartas Condicionantes selecionadas após esse estudo, para a visita de campo foram as seguintes:

1. Como você não consegue copiar do quadro, o professor trouxe o material de aula impresso para você. Ande mais duas casas.

2. Seu professor não aceita trabalhos em Braille, então você não terá como fazê-los, fique uma rodada sem jogar.
3. Sua prova foi acessibilizada e você tirou uma boa nota, ande o dobro do valor dos dados.
4. Para sua próxima missão, utilize apenas entradas com rampas nos prédios.
5. Nas aulas de hoje, não teremos intérpretes de Libras, então jogue apenas um dado para se movimentar.
6. Seus professores fizeram o Plano de Ensino individualizado para você, compreendendo suas dificuldades e potenciais. Ande mais duas casas.
7. O campus criou um núcleo de inclusão. Ande uma casa a mais a cada dado jogado nessa missão.
8. O campus não avisou ao seu professor que você é PCD, então não houve acessibilizações na primeira aula. Jogue apenas um dado.
9. O campus colocou piso tátil nas calçadas, você está se movendo com mais facilidade, então ande mais dois espaços.
10. O Programa de Iniciação Científica tem cotas para PCD, jogue 3 dados nessa missão.
11. O professor reclamou da turma, pois a achou fraca, isso te abalou e você ficou duas rodadas sem jogar.
12. O campus providenciou material de tecnologia assistiva para você. Ande mais uma casa para cada dado que jogar nessa missão.
13. Você perdeu uma reunião porque seu orientador não utilizou o meio de comunicação ACESSÍVEL para você. Jogue apenas um dado.
14. O campus conseguiu um profissional de apoio para te ajudar, jogue mais um dado.
15. O professor não te acha capaz de fazer essa tarefa, então foi dispensado para andar pelo campus. Fique sem jogar.
16. Sua professora leu seu laudo e adaptou a aula para sua compreensão, ande mais duas casas.
17. Você foi até a sala do professor e ele te ignorou. Jogue apenas um dado nessa rodada.
18. A Professora de Português encontrou um audiolivro para incluir estudantes cegos na aula. Ande mais dois espaços.

Ilustração 3 - Modelo de Carta Condicionante



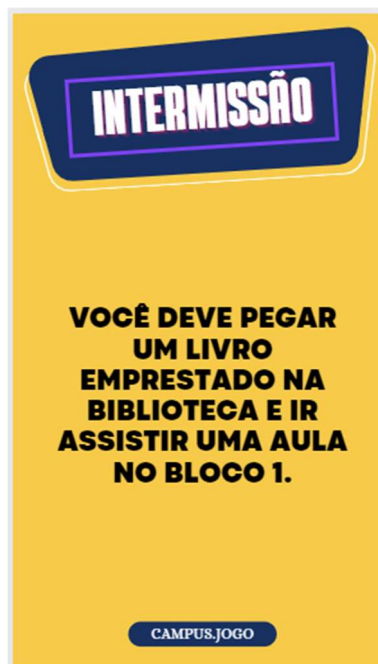
Fonte: Elaboração Própria, 2024.

Após a missão de matrícula, os participantes podem decidir jogar uma ou mais missões intermediárias ou a missão final que seria o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Em ambas as situações, é preciso retirar do bolo específico uma carta que indica a missão a ser realizada. Cada missão tem duas atividades que se completam ao chegar nos espaços indicados correspondentes. Foram pensados espaços que permitem uma movimentação mais ampla pelo cenário do jogo. Por uma questão gráfica, em relação ao tamanho da carta, essa missão também foi chamada de *Intermissão*. Para as missões intermediárias, foram pensadas as seguintes experiências:

1. Pegar um livro na Biblioteca e ir assistir uma aula no Bloco 1.
2. Fazer uma aula no Laboratório e almoçar no Restaurante.
3. Escutar as queixas dos colegas no Centro Acadêmico e levá-las à Reitoria.
4. Assistir aula no Bloco 1 e descansar na Área Verde.
5. Pegar autorização do trabalho de extensão no Departamento e ir até a comunidade (via parada de ônibus).
6. Ter aula no Bloco 2 e ir para a Prática Desportiva (Ginásio).

7. Fazer iniciação científica nos Laboratórios e ir à palestra no Auditório.
8. Fazer ajuste de disciplina no Departamento e ir descansar no Centro Acadêmico.
9. Participar de um evento na Área Verde e depois assistir aula no Bloco 1.
10. Fazer iniciação científica no Departamento com docente e depois ter aula esportiva no Ginásio.
11. Assistir aula no Bloco 2 e expor pôster de iniciação científica no Ginásio.
12. Estudar na Biblioteca e ter atendimento com docente no Departamento.
13. Receber estudantes novos na Área Verde e ir fazer estágio obrigatório (via parada de ônibus).

Ilustração 4 - Modelo de Carta de Missão Intermediária



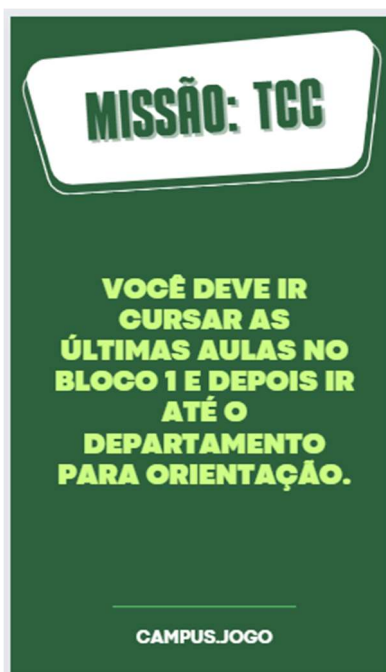
Fonte: Elaboração Própria, 2024.

Foram idealizadas seis Missões Finais, uma vez que esse é o número de componentes máximos a disputarem a partida do jogo Campus. Essas missões finais receberam como redação os seguintes textos:

1. Você deve ir cursar as últimas aulas no Bloco 1 e depois ir até o Departamento para orientação.
2. Sua pesquisa ocorrerá no Ginásio e de lá você deve ir para o Bloco 2 para as últimas aulas.

3. Você deve ir até o Ponto de Ônibus para fazer pesquisa de campo e regressar à Biblioteca para terminar de escrever.
4. Seu TCC será realizado nos Laboratórios, mas antes você deve passar na Reitoria para autorizar o uso do material necessário.
5. Seu TCC vai ser orientado no Departamento, não se esqueça de chamar os colegas do Centro Acadêmico para a defesa!
6. Você deve ir ao Setor de Matrículas para pegar os dados de sua pesquisa e depois ao Departamento fazer entrevistas.

Ilustração 5 - Modelo de Carta de Missão Final: TCC



Fonte: Elaboração Própria, 2024.

O cenário do tabuleiro sendo um campus acadêmico propiciou uma óbvia escolha para nomear o jogo, Campus, como podemos ver na arte das cartas exemplificadas acima. Dentre as virtudes desse nome, o fato de que ele já traz na primeira leitura o sentido de ambiente acadêmico que queremos trazer para a partida é um fator preponderante. Não é uma escola, um centro de ensino ou educacional, uma faculdade, é um campus acadêmico. Essa nomenclatura que simboliza o tipo de atividades que acontecem nesse espaço, também já traz a concepção ampliada dessa espacialidade, uma vez que um campus não é especificamente um edifício (embora

possa ser) mas um conjunto de lugares e atividades que possibilitam a movimentação e os artifícios criados para trazer o debate da Educação Especial Inclusiva.

A escolha desse nome não exclui necessariamente a possibilidade de que ele seja utilizado em escolas no futuro. Dentre os três tipos de missão, a final (TCC) é a mais distante da realidade escolar, mas pode ser encarada apenas como a parte final da partida, uma vez que o interessante do ponto de vista da formação docente são as condicionantes. As missões específicas que tratam de temáticas referentes à pesquisa e à extensão podem ou não ser retiradas de acordo com o interesse de quem orienta o jogo.

4.2 Registro do Campo

A pesquisa de campo marcou o reencontro do pesquisador com o campus do IFBA em Seabra, dois anos após sua saída do cargo de docente substituto de AEE. Entre as autorizações dadas, em outubro de 2023, pelo Coordenador da CAPNE, professor Alan Santos dos Santos, e Diretora Acadêmica do campus, pedagoga Laura Neta Dias do Sacramento, e a visita de campo houve um espaço de tempo motivados pela espera da autorização do Comitê de Ética Pública e pelo fim do período eleitoral do campus, a fim de que a ocorrência desse fenômeno não afetasse a prática da pesquisa.

A visita aconteceu em sete de março de 2024, no primeiro mês do ano letivo da instituição, quando foi possível a realização das atividades, após autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB. O início do ano letivo prejudicou a participação de três estudantes, dois egressos que não conseguiram agenda disponível, e um do último ano que estava com dificuldades para voltar. Dessa maneira, o quórum do jogo de tabuleiro acabou sendo realizado com quatro participantes, inclusive uma estudante egressa da instituição, que hoje cursa pedagogia na UNEB Seabra e acabou também compartilhando sua experiência universitária durante a partida.

A prévia do jogo aconteceu no horário de intervalo, no espaço da CAPNE, então contou com a energia de todas as pessoas que trabalham, estudam e passam por essa área. A CAPNE conta com uma estrutura grande, com sala de convivência com uma grande robusta mesa de apoio e encontro, armário de material adaptado, salas

de atendimento individualizado para docentes da sala comum e sala de AEE, assim como sua própria administração. Atualmente, conta com duas profissionais de apoio escolar, uma docente AEE, uma docente de Libras e uma intérprete de Libras-português, que acompanhou nosso momento lúdico junto às pessoas estudantes.

Cabe ressaltar que o importante desse momento não é uma validação do jogo como produto ou das Cartas Condicionantes previamente elaboradas, pois não queríamos comprovar se os fenômenos se repetem ou não, mas sim quais repertórios são produzidos a partir das ocorrências desses fenômenos, pois eles são os objetos de nossa pesquisa. Sua elaboração é igualmente importante para a construção do jogo, uma vez que não apenas o fato narrado, mas o sentido produzido por estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva é que vão auxiliar os mediadores da partida durante sua execução.

Antes de iniciar o jogo, entreguei um folheto (Ilustrações 6 e 7) com as regras do jogo na frente, e no verso uma explicação detalhada da pesquisa mais aprofundada que o próprio Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido em conjunto. Na sequência, cada local do cenário do jogo foi detalhadamente descrito, explicando o que seria equivalente a cada um desses setores no campus IFBA Seabra.

Ilustração 6 - Folheto (Frente: Regras do Jogo)

Campus – O Jogo

Regras

1. Peças

- a) 1 Tabuleiro
- b) 6 coelhos (jogadores)
- c) 2 dados
- d) 20 Cartas Condicionantes (Condição)
- e) 13 Cartas de Missões Intermediárias (InterMissão)
- f) 6 Cartas de Missões Final (Missão TCC)

2. Funcionamento

Cada jogador ou jogadora representa uma pessoa estudante com neurodiversidade ou deficiência. Ela(e) inicia sua vida estudantil no campus na parada de ônibus (Calçadas R19/S19) e deve passar pelo campus para cumprir suas missões até sua formatura.

a) Movimento no Tabuleiro

- Você só pode se movimentar pela calçada nos sentidos horizontal e vertical.

- Para se movimentar, você deve pegar uma carta condicionante para saber sua condição de jogo e jogar os dois dados para saber quantos espaços avançar.
 - As cartas condicionantes vão apontar as condições de experiência para você dentro do campus e podem ser relacionadas apenas a uma jogada específica ou à conclusão de toda a missão. Essas cartas representam situações que ocorrem na vida escolar e universitária das pessoas estudantes que fazem parte do jogo.
 - Para entrar e sair dos espaços e concluir sua missão, você deve utilizar as entradas azuis (escada) e vermelhas (rampa).
 - Para entrar e sair do campus, você deve utilizar as calçadas F18/G18 e F19/G19.
 - Toda vez que a pessoa participante entra em um espaço acadêmico, a jogada finaliza.
 - Ao fim da jogada, a carta de condição de jogo deve ser colocada em um outro bolo. Quando todas as condições forem utilizadas, deve-se embaralhá-las e colocá-las na disputa novamente.
- b) Missões
- A primeira missão de cada estudante é sempre se matricular no Setor de Matrículas do Campus.
 - As Missões Intermediárias (InterMissão) são opcionais e podem ser realizadas uma ou mais vezes durante o jogo de acordo com o combinado entre as pessoas participantes.
 - A Missão Final é pesquisar e escrever seu Trabalho de Conclusão do Curso (Missão TCC) e para isso, deve-se tirar uma carta específica que indique a missão. Ao chegar no último espaço designado, você se forma. Parabéns!

Fonte: Elaboração Própria, 2024.

Ilustração 7 - Folheto (Verso: História do Jogo)

Criação e Pesquisa do Jogo

O jogo *Campus* é o produto “final” do mestrado profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV – Jacobina, do estudante Felipe Ribeiro de Farias Mendes da Silva. Ele está sendo desenvolvido em a partir de suas experiências como professor de sala comum e de atendimento educacional especializado (especialmente no IFBA/Campus Seabra) e também como orientador educacional e coordenador pedagógico.

Seu trabalho de campo conta com a colaboração justamente de estudantes, egressas(os), docentes, técnicas(os), terceirizadas(os) e terceirizados, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia na cidade de Seabra, visando expandir missões e condicionantes com o intuito de ser utilizado em

momentos de formação de docentes e de cidadãs(ãos) preocupados com a inclusão de pessoas com deficiência e neurodiversidades nos espaços educacionais, sobretudo acadêmicos como os Institutos Federais e as Universidades, onde esses estudantes possam vivenciar práticas não apenas de Ensino-Aprendizagem, mas também de Pesquisa e Extensão.

O jogo é, portanto, não apenas um produto e sim um dispositivo de pesquisa. Por isso, ele ainda não está totalmente finalizado e, assim, está aberto a receber críticas e sugestões dos colaboradores.

Devido ao tempo reduzido da pesquisa e à falta de verbas, esse jogo ainda não é inclusivo como deveria ser. O plano é que tenha um tabuleiro tátil para deficientes visuais e tecnologia assistiva em áudio para todos que escutam e não podem ler, assim como em vídeo para as

pessoas surdas que ainda estão aprendendo o português escrito.

Após a conclusão de Dissertação de Mestrado, o estudante Felipe continua vinculado ao programa por dois anos e pretende utilizar o produto com tudo que foi aprendido no campo para formação de profissionais de todos os campi das instituições parceiras, em especial docentes e profissionais lotados nos Núcleos de Atendimento e Inclusão (NAIs) da UNEB e Coordenações de Atendimento a Pessoas Com necessidades Específicas (CAPNE) do IFBA.

Agradecemos muito sua colaboração e pedimos sigilo sobre os detalhes do jogo até a aprovação da dissertação e registro intelectual do jogo para que ele possa ser utilizado de maneira livre em formações educacionais e acadêmicas.

Fonte: Elaboração Própria, 2024.

Como apresentado anteriormente, não foi possível fazer a acessibilização das cartas para Braille para pessoas cegas, então nosso acordo informal foi que quem não tinha condição de ler ou estivesse desconfortável com a leitura em público, sortearia sua carta e passaria para alguém ao lado para que lesse para todo o grupo. Isso aconteceu tanto para a colaboradora cega, quanto para quem possuía uma específica disfuncionalidade na leitura. Inclusive, um pedido realizado pelas próprias pessoas colaboradoras, foi que, se alguém ficasse desconfortável para narrar sua experiência perante o grupo, mas quisesse colaborar diretamente com o pesquisador, essa pessoa poderia fazê-lo posteriormente de maneira direta e privada após o encontro, ainda no próprio IFBA ou por WhatsApp do pesquisador que constava no TCLE entregue a cada um.

A primeira rodada do jogo foi uma grande coincidência, pois as cartas condicionantes pareceram ter sido escolhidas para cada participante, exemplo: a colaboradora cega, recebeu um sobre deficiência visual. Esse fato foi bem festejado

entre as pessoas colaboradoras, pois permitiu já de cara que cada uma falasse de suas experiências relacionadas com sua respectiva carta, inclusive eu, que também participei da partida e pude fazer comentários relacionados à(s) minha(s) própria(s) carta(s), de maneira que estimulava as outras pessoas e não pressionava em perguntas específicas.

Outro fenômeno coincidente dessa primeira rodada foi relacionado às condicionantes, todas foram cartas de situações negativas. As pessoas mais experientes deram risadas ao saber de sua condicionante, não apenas por ser uma condição negativa ou por já a terem experimentado, mas por saber que, como foi comentado, situações afins são recorrentes e já foram banalizadas por elas. Estudantes com menos experiência se comportaram um pouco retraídos ao ponto de ficarem mais animados quando, na sequência, saía uma condicionante benéfica, que costumavam ser acompanhadas com “é muito bom quando isso acontece” ou “aconteceu comigo hoje!”.

Exemplificou uma estudante ao prosseguir a conversação sobre uma das condicionantes em que há adaptação de material didático: “Semana passada eu faltei duas aulas. Tava doente. Quando eu voltei, a professora tinha separado um resumo do que falou e escreveu no quadro para mim. Imprimiu em letra maior, porque sabe que eu tenho dificuldade de ler no quadro e no caderno das pessoas. Isso para mim não tem preço”. Dessa maneira, ela se desenvolve mais rapidamente no processo acadêmico. Não perde tempo *correndo atrás do prejuízo*, pois há um cuidado justamente para que não se tenha nenhuma perda. Cada turma com estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva faz com que suas e seus respectivos docentes registrem atendimentos individuais em sua carga horária. Esse dia ausente foi retomado no contato direto docente-estudante, que deve servir para isso: complementar estudos, tirar dúvidas, jamais substituir a aula comum em meio à turma de origem.

As condicionantes “boas” permitem uma movimentação mais rápida pelo tabuleiro, enquanto uma carta de condição negativa provoca um deslocamento mais lento. Não foram todas as ocasiões em que elas foram festejadas por resultar positivamente em sua movimentação no tabuleiro. Em alguns momentos, a questão que tornava uma reação alegre ou chateada era relacionada à possibilidade da conversação que a leitura da situação permitia.

A disputa do jogo deixou de ser a principal para dar lugar à curiosidade em relação às condições que surgiriam. Dessa maneira, outro ponto marcante foi relacionado ao oposto da experiência da primeira rodada: uma condicionante não vinculada à sua própria experiência escolar/acadêmica. “Isso ocorre mesmo com você?” – as pessoas colaboradoras conversavam entre si e acabavam aprendendo com as dificuldades e potenciais das outras, quase como um espaço de comunhão das realidades, que são parecidas no fato de existir, mas distintas em cada uma das especificidades.

Dentre as histórias que se desvelam, muitas vezes, o importante é a possibilidade das lições que se podem tirar das adversidades, como: “Aprendi que nesses casos, eu preciso perguntar direitinho para não ter sustos”, “É bom contar com o NAPNE quando esse tipo de situação ocorre!”, “Cada vez que isso acontecia, eu ia me fortalecendo e aprendendo a me defender”, “Meus amigos me ajudavam quando eu tinha essa dificuldade, podemos sempre contar os outros nessa situação”. Devido à idade das pessoas colaboradoras da pesquisa, tivemos esse ar de maturidade sobre as transformações exigidas. Ninguém chegou ali pronta ou pronto, mas narram que foram aprendendo a jogar e esse aprendizado serve tanto para a vida no campus, quanto na sequência dos estudos ou em outras situações práticas de seus cotidianos.

O cenário do tabuleiro não representava ali apenas o cenário de um jogo. Quem joga, performa. Há quem seja mais competitivo. Há quem sinta a vontade de falar de estratégia, por gostar do tema ou necessidade de se mostrar entendendo. O *jogar* potencialmente se torna também *atuar*, transformando mesa e tabuleiro em palco. Na luz da ribalta, as falas se intervalam pelo silêncio, pelo olhar, pela expressão. Inclusive, silêncios e olhares muitas vezes são marcas e deixas cênicas tão impactantes quanto as falas. É preciso estar atento porque é uma experiência perceptiva, estudantes colaboradores estão falando de suas fragilidades, dificuldades, potencialidades, estratégias, conquistas (Oliveira, 2011, p. 59), mas também estão jogando e querem tanto se mostrar fortes no jogo quanto se divertir com ele – é a ludicidade em ação.

A primeira missão foi a que mais precisou de tempo para ser realizada. A exploração do campus para se chegar ao ponto mais distante do tabuleiro provocou um certo cansaço. Principalmente naqueles que tinham o azar de serem contemplados com condicionantes desfavoráveis. A solução de momento pensada para agilizar o processo do jogo e não comprometer o horário de saída das pessoas

participantes foi encurtar as missões, apenas a primeira etapa da Intermissão e do TCC foi realizada, ou seja, cada um precisou chegar a apenas um dos dois locais requeridos na missão.

À medida que palavras mais difíceis iam aparecendo no decorrer das missões, foi observado que nem todos ali estavam familiarizados com expressões como ensino, pesquisa, extensão, TCC e Iniciação Científica. Um dos estudantes mais experientes disse que uma vez fizeram uma reunião que falaram sobre “essas coisas”, mas não explicaram o que seria cada uma delas. Curioso, perguntei mais a respeito da reunião e fui respondido pelo colaborador: “falava assim: a pesquisa é muito boa porque você pode entrar num grupo, ganhar bolsa, mas não explica de pesquisa, de bolsa, nem de grupo”.

Essa fala acendeu um alerta para a realidade de estudantes com deficiências e neurodiversidades. Falavam muito sobre suas experiências relacionadas à sala de aula, relacionamento com docentes, burocracias da instituição, mas pouco sobre atividades de pesquisa e extensão. No máximo falavam sobre eventos. Costumam participar na qualidade de monitores, auxiliando nas atividades e eventos, mas raramente falando e divulgando suas produções. “Quando tinha as semanas, é legal, a gente ganha camiseta, crachá e ajuda como monitor” – um estudante complementou falando de sua atuação em eventos como Semana Preta e Semana Indígena. Perguntado se ele participava de mais alguma coisa, ele disse que “fugia” das oficinas e ficava em casa descansando. De fato, apenas dois estudantes falaram em eventos: o colega que não terminou o ciclo no IFBA e uma estudante que concluiu o curso no ano passado. Soma-se a eles, outro egresso que foi o único a participar de um grupo de extensão, estudante surdo que foi bolsista do Sinalário da Chapada Diamantina produzido pelo IFBA. Infelizmente, esses dois egressos que concluíram seus cursos no fim de 2023 não puderam participar da pesquisa por um problema de agenda.

O desconhecimento dos termos preocupa porque, no decorrer do jogo, fica demonstrado que essas e esses estudantes não têm participado plenamente da vida acadêmica na instituição e que essa oportunidade, “bem como (a) de vivenciar a vida acadêmica em todas as suas dimensões, aspecto fundamental ao processo de afiliação estudantil e de permanência com sucesso” (Oliveira, 2017, p. 82), são indispensáveis.

A estudante cega egressa que está à mesa participando do jogo diz que as dificuldades para o estudo das matérias foram grandes, principalmente no começo antes da entrada dos professores da inclusão (professora de Libras em 2018 e professores de AEE em 2019). Havia muitos professores e servidores dispostos a ajudar, porém alguns que estavam em outra sintonia e a luta pela acessibilização já foi árdua e complicada. Tanto no IFBA quanto na instituição de ensino superior em que ela está, há um perfil de docente que diz que vai fazer, mas não sabe fazer, e diz para que ela tenha calma que vai “adaptar”. A pessoa docente não acessibiliza e no fim há dois caminhos: não dar nota nenhuma e a estudante tem que correr atrás para provar que não fez as atividades porque não podia ou o outro extremo: dar a pontuação necessária ou superior para a aprovação, fingindo que ocorreu tudo como deveria, contando assim que não haja reclamações estudantis.

Apesar da conversa mais séria, o jogo não deixa de seguir. A ludicidade do tabuleiro permite uma dinâmica mais leve ao se tratar de questões mais pesadas, porém, impõe um ritmo. É preciso jogar (que bom!). Lançam-se os dados e tira-se a condicionante, lemos a carta para quem precisa e movimentamos os peões. Apesar de uma situação séria em uma carta aqui e ali, há leveza durante o desenvolvimento da partida. A adaptação para deficiência visual possível para esse momento do campo vai se aperfeiçoando durante o jogo e cada vez mais o conjunto de participantes ajuda. Há um interesse presente: todo mundo ser incluído no campus (tabuleiro e real?), mas isso não impede provocações, porque todo mundo também quer ganhar. Como a Capne é um espaço central na vida acadêmica desses estudantes, colegas entram e saem, assim como as profissionais de apoio. Apesar do interesse pelo jogo, há de se cumprir as obrigações. Um estudante pede para jogar, nos animamos com a possibilidade, porém lembramos que ele tem aula de Matemática e está querendo fugir do momento, além do mais é menor de idade e não poderia de acordo com as regras que combinamos. Todos riem porque, afinal, quem já não quis sair de uma aula que não gosta (não necessariamente essa disciplina específica) para se divertir?

O jogo segue com algumas experiências sendo narradas. As negativas se estendem mais, sendo algumas muito comuns, como a 17, quando temos um docente ignorando estudantes, ou a 11, quando existe uma reclamação geral da turma e isso afeta especificamente quem está no meio como se cada palavra fosse direcionada a si. Mas a mais comum é a 8, em que o professor descobre que tem estudante com

deficiência no momento da aula, bem frequente, inclusive, antes do ingresso deles na instituição, embora tenha acontecido eventualmente também no IFBA, principalmente entre aqueles mais antigos. O grupo não utiliza o termo barreira atitudinal, mas essa figura entre as principais reclamações. O distanciamento de docentes e servidores complica a relação que estudantes têm com a instituição. A personalização da relação e a relação mais sensível em relação à nota, os coloca em uma posição fraca em relação à exigência de melhorias.

Embora não tenham se estendido tanto em cada ocorrência, os exemplos positivos tendem a serem mais numerosos, pelo menos durante as falas no jogo. As medidas efetivas do IFBA parecem terem sido fortalecedoras para o acolhimento de cada uma das pessoas ali. A chegada da equipe multidisciplinar é de grande importância nessa relação. Ao fim da partida, por exemplo, são essas profissionais que trazem o almoço do refeitório para o grupo. Antes, segundos eles, as filas para almoçar eram numerosas e desconfortáveis. Aparentemente, eles não tinham prioridade no serviço.

Exemplos das acessibilizações narradas pelas condicionantes são somadas a outras. Comparam muitas vezes em relação à sua prévia experiência no Ensino Fundamental. Apesar das dificuldades também narradas, existe um entendimento de que o tratamento no campus é acolhedor e inclusivo. Porém, é preciso melhorar. Uma das veteranas reclama que a implementação de piso tátil não resultou em mudanças imediatas, uma vez que não houve apresentação e treinamento para seu uso e que continuou contando as passadas como fazia antes.

Ilustração 8 - Experiência do jogar durante a pesquisa de campo



Fonte: Foto própria, 2024.

Ao fim do jogo, a conclusão das pessoas colaboradoras com as atividades desenvolvidas como a conversação e a participação no jogo é de gratidão. Sobretudo foi um momento de escuta livre e direta, de maneira leve e que acreditam que pode contribuir com suas respectivas formações, principalmente em ajudar o grupo docente, que é algo que se percebe ser um sentimento presente, mas que há dúvidas sobre como fazer na relação direta entre eles. Assim que acaba, com um pouco de timidez, pergunta-se ao pesquisador se podem contribuir e sugerir algumas condicionantes. “Mais do que vocês já deram ao longo da partida? Pode sugerir que colaboração é sempre bem-vinda!” – respondeu o pesquisador.

5 DESVELANDO OS RESULTADOS

É importante dividirmos esse capítulo de resultados e discussão em duas partes por se tratar de duas coisas aparentemente distintas, mas fundamentalmente complementares. A primeira (Discussão no Campo) são os repertórios interpretativos utilizados pelos estudantes. Desvelar, analisar e discutir esses repertórios é o que vai permitir que produzamos sentidos para aprimorar nossa prática escolar e acadêmica a partir de suas demandas, anseios e dificuldades. A segunda parte (Avaliação do Produto) diz respeito ao produto: o jogo Campus. Tanto a utilização do jogo na pesquisa de campo como sua validação, mas sobretudo como os repertórios interpretativos podem ser utilizados durante as partidas para auxiliar na formação de profissionais partícipes da educação inclusiva.

Os conteúdos das conversações desses estudantes não foram esmiuçados no capítulo anterior devido ao risco da identificação das pessoas colaboradoras por meio de seu discurso, risco que o número reduzido de participantes implicaria. Dessa maneira, pensamos em expor minimamente as situações vividas e narradas durante a realização da partida, de modo que pudéssemos narrar o acontecido de maneira compreensível e, ao mesmo tempo, não comprometer o sigilo de nenhuma pessoa participante do momento lúdico. Na análise dos repertórios interpretativos, tomamos cuidado semelhante, mas como não falaremos de ações, comportamentos, pensamentos em particulares, mas sim de maneira recorrente por meio dos repertórios utilizados para sua interpretação, acreditamos que, assim, podemos ir ao cerne das questões ao passo que preservamos a identidade e integridade de nossas colaboradoras.

Reitera-se que o objetivo de desvelar esses repertórios interpretativos não é julgar nem condenar pessoas e instituições, mas sim elucidar mentalidades e comportamentos e, por meio de uma reflexão crítica, desenvolver práticas que atinjam de maneira mais efetiva a vida escolar e acadêmica de estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva por meio das nossas ações cotidianas como profissionais da educação. Essas ações se tornam mais complexas nas instituições acadêmicas que têm por filosofia estimular e trabalhar ensino, pesquisa e extensão de maneira indivisível, o que é uma ampliação do trabalho tradicionalmente ofertado nos bancos

escolares, mas acreditamos que nosso produto pode servir também às instituições de ensino básico.

Os repertórios interpretativos elencados e analisados aqui produzem sentido nesse específico contexto social, acadêmico e reflexivo que encontramos no programa de pós-graduação, uma vez que “a produção de sentidos não é uma atividade cognitiva intra-individual, nem pura e simples reprodução de modelos predeterminados. Ela é uma prática social, dialógica, que implica a linguagem em uso” (Spink; Medrado, 2004, p. 42). Portanto, é responsável compreendermos que a produção de sentidos por meio dos repertórios interpretativos se efetiva pela ação da pesquisa, pela análise do pesquisador e não de maneira individual das pessoas colaboradoras.

5.1 Discussão do Campo

Em um olhar desatento, poderíamos dividir as ações escolares e acadêmicas como inclusivas ou não inclusivas, mas a verdade é que o trabalho da inclusão não é tão maniqueísta assim. Vimos no capítulo anterior que uma ação considerada inclusiva como a implementação de piso tátil na instituição pode ter efetividade nula se não há um treinamento efetivo para as pessoas que o utilizarão. Isso implica em considerarmos que uma ação, para ser inclusiva, precisa, de fato, ser implementada, testada e verificada sua efetividade. Ou seja, no fim, o rótulo *inclusivo* é conferido pela pessoa que está sendo incluída e não por quem deseja que sua práxis assim seja.

Nesse sentido, mais que uma reflexão crítica sobre sua própria prática, é necessário que essa reflexão seja também uma reflexão externa: a de nossos estudantes partícipes da educação inclusiva. Por isso, é mais uma vez necessário reafirmar essa expressão adotada nesse trabalho: estudantes partícipes da educação inclusiva. Não são expectadores, não são pacientes, não são integrantes de público (nem alvos), são partícipes do processo não apenas por participarem do processo de ensino-aprendizagem, mas por serem as únicas pessoas capazes de validarem de fato o processo de inclusão.

Desvelar os repertórios interpretativos sobre seu próprio processo de inclusão torna-se um devir ético. É sempre preciso ter esse cuidado de avaliar o processo junto com a pessoa incluída. Muitas vezes, no sentimento de solidão docente que entra

sozinho em sua sala de aula, acreditamos que adotar uma ação, fazer um trabalho específico, é suficiente para que haja uma suplementação do nosso trabalho cotidiano e que isso baste para a inclusão. Nem sempre o é. Por isso que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 14) pressupõe uma ação conjunta com família e comunidade. É preciso ouvir e compreender como essas e esses estudantes aprendem, se comportam e se desenvolvem. Para isso, ninguém melhor que esse próprio grupo.

Uma percepção apurada durante o trabalho de campo é a diferença de reações entre estudantes mais e menos experientes na instituição e na vida acadêmica. Isso acontece porque essas experiências temporalmente diferentes permitem a criação de repertórios interpretativos diversos, produzindo sentidos distintos. Na fala de estudantes experientes, é perceptível uma bagagem maior de luta pelos direitos e da existência de sofrimento nessa relação em que se precisou conquistá-los. Essas falas, hoje, são constituídas por certezas de que não importa a barreira atitudinal que se pode colocar à frente de suas ambições acadêmicas, elas poderão ser ultrapassadas pelo uso da lei e pelo trabalho de quem luta em conjunto com estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva. “Ela vai ver se eu vou ficar com essa nota” ou “Vou reclamar com tal pessoa”¹² são frases que exemplificam esse processo e que são precedidas ou seguidas por leves risadas. As adversidades agora são vistas como processo comum, quase anedótico, o que ao mesmo tempo tem o poder de criticar e de estabelecer um sentimento de diminuição de sua importância, mas é possível que também haja, escondido por trás desse tipo de discurso, um disfarce de um processo de defesa dos próprios sentimentos e de tudo de ruim que possa advir deles.

A visão dos grupos é diferente porque é “o nosso acesso à realidade que institui os objetos que a constituem. Dito de outra forma, só apreendemos os objetos que se nos apresentam a partir de nossas categorias, convenções, práticas, linguagem: enfim, de nossos processos de objetivação” (Spink; Freeza, 2004, p. 27). Assim, em relação a estudantes ingressantes, há um comportamento diferente. Há muito menos reclamações e mais receio de se falar publicamente contra um professor. “Hoje não é mais tão assim”, repare no *tão* que não nega o acontecimento, mas diminui a intensidade da atitude ruim. Outros reforços positivos entram em cena como “a professora fez isso para mim hoje” ou “tô aprendendo mais aqui que na outra escola”.

¹² Nome da pessoa profissional do campus foi ocultado para preservá-la.

O que ao mesmo tempo corrobora para esse argumento, mas também faz a gente refletir que estudantes identificam o IFBA em igualdade institucional com outra escola, pois ainda não o enxergam com o olhar acadêmico que vislumbra não apenas a defesa do ensino, mas de uma tríade que contempla Pesquisa e Extensão.

Estudantes ingressantes se deparam, ou deveriam se deparar, com essa nova realidade da tríade acadêmica, até porque, fruto da relação com ela, espera-se que “o mundo acadêmico vai exigir do estudante um certo grau de autonomia e confiança” (Oliveira, 2017, p. 72), o que corroboraria para a transversalidade da Educação Especial Inclusiva, pois são características também dela. Porém, ao se distanciarem do pesquisar e extensionar, podemos nos direcionar para o sentido contrário, de mantermos estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva tutelados e pouco confiantes. Ou pior: as/os mantém ainda em uma condição escolar.

Em uma instituição como o IFBA, as reivindicações acontecem de maneira distinta da escola tradicional. No cotidiano da escola, há a intervenção da coordenação pedagógica, da direção, da orientação educacional – que infelizmente é um setor pouco presente na Bahia – e da própria presença da família na escola. Em uma instituição acadêmica, há várias coordenações, direções, chefes, líderes e a mediação da relação entre docentes e estudantes é mais incipiente. Nesse ponto, estudantes mais experientes, já na primeira rodada da partida, ao lerem/saberem (nem todos leram) de sua carta condicionante, deram uma irônica risada ao saber da situação. Já passaram e continuam passando por situação em caso de omissão docente para inclusão. A avaliação fica comprometida e, conseqüentemente, a aprendizagem. A risada atua como agente banalizante da prática. Já aprenderam que não conseguirão aprender efetivamente nessas ocasiões e se satisfazem com as condições mínimas de permanência e continuidade nos estudos, ou seja, a aprovação na disciplina. Mais uma reclamação na vida, afinal, precisar lutar por seus direitos mínimos, também é recorrente.

Na relação de poder estudante-docente, é a parte fraca que precisa “correr atrás”. Inexiste aula, material teórico, prática e avaliação adaptados. Inexiste, por seqüência, uma quantificação mínima dessa avaliação da aprendizagem, a nota. Em uma situação dessa vamos atrás da recomposição da nota ou da aprendizagem? Depende dos repertórios interpretativos construídos e dos sentidos que são atribuídos às expectativas da disponibilidade de tempo e do grau de dificuldade do componente

curricular associados à deficiência. “Eu não deixei de fazer a avaliação porque eu não quis, deixei de fazer porque a professora não passou a avaliação para mim. Não posso fazer uma avaliação que preciso enxergar uma imagem se eu não posso ver”. Não se passou algo em áudio, descrição das imagens, produções que acessibilizavam o conteúdo. “Ela agora que precisa explicar que minha nota zero, não aceito a reprovação”. Há aqui uma reversão das expectativas dessa relação. Alega-se que questionou a professora dezenas de vezes sobre como realizar essa avaliação e obteve a resposta que “ia ver”, mas nunca aconteceu algo positivo. A interpretação é que agora quem precisa “correr atrás” é a docente. O tempo da aprendizagem, infelizmente passou, a nota se torna uma demanda mínima para as condições de continuidade e permanência nos estudos.

Estudantes Partícipes da Educação Especial Inclusiva que possuem mais experiência nessa estrada, aprenderam a utilizar a legislação a seu favor em momentos críticos como esse. Quando a dedicação estudantil não basta para aprender, recorre-se à lei e a medidas administrativas cabíveis para a aprovação do componente curricular, mas não se anseia pela recomposição da aprendizagem, devido ao estresse ocorrido e à perda de tempo. É uma casca de proteção que se cria para garantir a continuidade dos estudos. “Me tirou a possibilidade de aprender, mas não de me formar” é um pensamento compartilhado entre o grupo mais experiente. A relação fica hostil, pelo menos de uma das partes, e pelo tom da fala percebemos o porquê de não haver mais o interesse pela recomposição. “No cotidiano, o sentido decorre do uso que fazemos dos repertórios interpretativos que dispomos” (Spink; Medrado, 2004, p. 47). Portanto, se no jogo acadêmico, a aprendizagem não acontece porque não há inclusão durante o processo, a aprovação pela nota e a promoção de ano não pode deixar de acontecer, porque esse acaba sendo o objetivo pedagógico/acadêmico que a sociedade impõe ao conjunto de estudantes. Agora, por essa óptica, se a prática docente não é “capaz de ajudar”, ao menos não pode ser “capaz de atrapalhar”, então alcança-se o mínimo e decide-se seguir os estudos e deixar para aprender com quem está disposto a lhe ensinar.

Ainda nessa toada, há um consenso de ser assim, porque antes considera-se que já “foi pior”, “Hoje a gente ri, mas eu já senti ódio daqui”. Essa não é uma palavra usual. Ocasionalmente, a gente sente raiva, frustração, decepção por algum determinado fenômeno. Mas ódio de um lugar é uma expressão forte, o que nos faz

refletir sobre toda a construção histórica da inclusão na instituição já citada. Os dispositivos de inclusão foram sendo criados, enquanto estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva ingressavam no IFBA Seabra e, naturalmente, foi preciso que houvesse aprimoramentos a partir da avaliação desses estudantes. Houve reprovações e retenções estudantis e, muitas vezes, a taxaço social negativa de grupos por essas pessoas. Para aquelas e aqueles mais experientes, que abriram caminhos, muitas vezes quando ainda não se tinha essa referida casca, a experiência de dor foi marcante, como podemos ver no sentimento referido no início desse parágrafo.

A reprovaço e retenço de estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva ocorre muitas vezes por incapacidade do grupo acadêmico ou escolar de criar condições de acessibilizaço e inclusão, porém, em outras oportunidades, essa ocorrência está ligada aos preconceitos oriundos do tempo curto, quando esses estudantes deveriam se integrar à escola e não serem incluídos. Creditava-se – e ainda se credita - a eles a responsabilidade do resultado do processo pedagógico acadêmico. Não se olha para a falta de material acessibilizado, avaliação acessibilizada, construção da aprendizagem acessibilizada. Atribui-se uma incapacidade cognitiva à pessoa reprovada, o que se explica por meio da permanência dos repertórios interpretativos da Integraço, quando o estudante precisava provar estar à altura da turma para estudar entre as pessoas consideradas típicas. O que evidencia que, mesmo em ambientes como IFBA Seabra, que prezam pelo paradigma da inclusão, no tempo vivido, os repertórios de integraço e inclusão continuam em disputa.

“Prefiro ser irritado do que burro” – disse uma das pessoas colaboradoras ao relatar que preferiu ser estudante distante, pouco participativo, sem vínculos afetivos, reservado e “respondão” do que ser rotulado por suas dificuldades. Uma das ausências durante a experiência do jogo, já esperada na aproximaço com o campo, foi de outro estudante que não gosta de ser visto como “estudante da Capne”, pelo relatado pela equipe do setor. Será que esse receio se deve à expectativa social de que esses estudantes teriam mais dificuldades? Ser diferente ainda parece não ser aceitável como normalidade e esconder sua realidade é um caminho para a autoproteço, uma vez que “tradicionalmente, a questão do encobrimento levantou o problema da ‘visibilidade’” (Goffman, 1988, p. 58). Esse repertório interpretativo é

construído porque essa visibilidade não necessariamente é algo positivo, quando se percebe que a alteridade atrapalha que o resto das pessoas estabeleçam com ele relações em “bases iguais” (Goffman, 1988, p. 17). Então, em muitas situações, o natural é que sua condição de diferença seja omitida.

A diferença entre estudantes recém-ingressantes, experientes e em desenvolvimento no meio acadêmico demonstra a construção de dois grupos de sentidos por meio desses repertórios interpretativos analisados até aqui. Cabe lembrar que esses sentidos são construídos por repertórios, mas também são a base para reconstruir novos repertórios interpretativos. O primeiro conjunto de sentidos evidencia que a luta é árdua e contínua, sendo importante entrar em confronto quando necessário, já o segundo grupo de sentidos a que chamamos a atenção, nos mostra que ainda há receio de que os tensionamentos provocados por esses questionamentos produzam situações desagradáveis como menos vontade de acessibilizar o cotidiano acadêmico pela parte docente, potencialmente podendo trazer eventuais reprovações etc. Importante pensar que esses sentidos não necessariamente se excluem, podem ter acontecido de maneira paralela e concorrente.

Sobre o conjunto dois (estudante ingressante), desvelamos que esses estudantes no desenvolvimento acadêmico intermediário falam menos sobre situações negativas que os demais e, em muitas ocorrências, relatam que “acontece, mas hoje o professor já fez isso”, “sim, mas a professora já está fazendo aquilo” em uma tentativa de amenizar a experiência problematizada. Porém, esse mesmo segundo argumento pode servir para o conjunto dois (estudante recém-ingressante) ao questionarmos em que medida atenuar a problematização serve para dizer que não é tão ruim assim e dessa maneira não tensionar a relação. Inclusive esse foi um dos motivos por que essa pesquisa optou por não identificar cada estudante com idade, curso, tempo de caso, gênero, ou utilizar nomes fantasiosos para retratá-las e retratá-los a fim de não poder existir nenhum tipo de retaliação ou desconforto no futuro.¹³

¹³ Durante a defesa dessa Dissertação foi analisada que há uma estudante que é possível ser identificada, a com deficiência visual. Esclarecemos que ela milita publicamente pelos direitos da pessoa com deficiência na cidade e, inclusive, disse que não se importava de mencionarmos seu nome. Sua possível identificação se dá não apenas por aqueles que trabalharam com ela no campus, mas sim pela própria militância externa a esse específico trabalho de pesquisa. Mesmo assim, preferimos ocultá-lo como preceito ético.

Tanto essa condição de sentir receio de questionar, para que não se possa ser prejudicado no futuro, quanto o sentimento de ocultar sua própria alteridade são resultados do contato de estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva com um sistema acadêmico que não foi construído para esse grupo. Se “o um, emerge do dois, e a própria interioridade humana é o precipitado de escavações e do mergulho de outros em mim” (Pessanha, 2018, p. 114), podemos dizer que os dois sentimentos (e conjunto de sentidos) são frutos de repertórios nascidos na experiência desse contato e nas consequências dele experimentado.

No fim, os dois caminhos (estudante experiente e ingressante) não se contradizem e um ponto que evidencia essa realidade e foi muito elogiado pelas pessoas colaboradoras foram as acessibilizações pedagógicas. Material auditivo e visual para aqueles que precisam, provas orais nas salas de atendimentos da Capne para quem se sente mais seguro ali, independente de terem realizado avaliações na sala comum ou não. A conversação evidencia que nem todo o corpo docente acessibiliza as avaliações, mas que estudante partícipes da Educação Especial Inclusiva sentem uma diferença tamanha quando trabalham com aqueles que fazem. Primeiramente pelo lado afetivo, se sentem importantes e acolhidos e, depois, pelo lado pedagógico, sentem-se seguros para demonstrar que aprenderam e estão se desenvolvendo. Dessa maneira, no tempo curto, vemos que essa realidade está se transformando, porém, ainda há, não apenas colegas docentes que precisam participar mais, mas também aquelas e aqueles que precisam submeter a avaliação de sua práxis a avaliadores externos partícipes da Educação Especial Inclusiva.

A afetividade permeia a construção dos repertórios interpretativos e dos sentidos elaborados a partir desses. A relação afetiva tende a aproximar estudantes e docente no caminhar acadêmico, pois “na mesma dimensão, comportam conteúdos de afetividade positiva (o prazer, o lúdico) e negativa (a ira, a rejeição, o desalento/desencanto), principalmente em função da percepção dos resultados insignificantes que são obtidos com suas ações (a reflexividade)” (Nunes, 2008, p. 72). Na Educação Especial Inclusiva, essa relação se potencializa, na afetividade positiva aumenta o esforço e a defesa do estudo por parte de estudantes, como vimos, e na afetividade negativa provoca também o sentimento irônico de indiferença ao se falar de docentes que não demonstram serem inclusivos e inclusivas em sua prática, mesmo que possam produzir um discurso externo de inclusão, como em uma fala em

que o estudante disse que o professor falou para o Napne que tinha adaptado a prova e a aula, mas que ele verdadeiramente não percebia essa adaptação.

Em muitas oportunidades, o campo demonstra que o que pode se considerar acessibilizado de fato não o é, ocorrendo o oposto da inclusão. “Não é porque tem que gente se distrai com facilidade ou tem dificuldade de escrever que uma prova é adaptada só por ser marcar X”, concluiu uma pessoa participante ao escutar o grupo que jogava. Se você coloca uma equação muito grande para ser feita, as dificuldades de tempo, cansaço, mobilidade, coordenação motora fina e escrita vão continuar aparecendo e dificultando a demonstração da aprendizagem. Em muitos momentos, a pessoa cansada, desiste, ou até faz e acerta, mas o cansaço afeta o desempenho na sequência da prova. Também por isso, cada vez menos utilizamos a expressão “adaptada” como disse a colaboradora e utilizamos mais “acessibilizada”. Adaptar muitas vezes não significa efetivamente acessibilizar. Adaptar é transformar uma avaliação já existente. Acessibilizar é pensar essa avaliação para as singularidades de cada pessoa. Acessibilizar é também conhecer.

Para esse conhecimento, que muitas vezes é impedido pela dinâmica corrida e atribulada da vida docente, é importante também a construção dos planos de ensino individualizados (PEIs). Os PEIs permitem um rico diagnóstico inicial das potencialidades de cada estudante, que vão se desenvolvendo ao longo do período acadêmico enquanto permitem que outras se desvelem. Uma estratégia muito boa que sempre considerei importante, e foi falada por um estudante durante a partida do Campus, é ser avaliado presencialmente pelo docente. Entretanto as provas tradicionais muitas vezes são levadas à Capne, para que a equipe multidisciplinar garanta o tempo adicional, o que acaba fazendo com que docentes não conheçam as dificuldades de estudantes durante sua realização. Por isso, acessibilizar é também conhecer, e esse conhecimento passa por todos os processos de ensino-aprendizagem realizados.

Frequentemente, mais do que uma prática sustentada por mil formações, mais do que uma técnica revolucionária de acessibilização ou uma tecnologia assistiva inovadora, o que estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva querem e se identificam com é a atenção, porque essa atenção é capaz de transformar a relação de ensino-aprendizagem e, no campo, apareceram afirmativas como: “O professor é bom, me faz o atendimento individual e tira minhas dúvidas”, “Ele me perguntou se eu

tava conseguindo fazer as atividades” e “Ele sempre procura onde estou para me ajudar”. A aprendizagem também é fruto da relação. Pelo decorrido nas conversações durante o jogo, pudemos detectar que docente que tem dificuldades, mas conversa com seus e suas estudantes, se abre para ouvir críticas e sugestões, tem mais chances de acertar.

Conforme já apontamos, uma das formas de conhecimento de seu estudante, além da própria interação com os estudantes, é o Plano de Ensino Individualizado. Implementado no campus Seabra do IFBA ao fim de 2019, o PEI permitiu que muitos docentes passassem a trabalhar com mais profundidade para seus estudantes tendo informações sobre seu diagnóstico, histórico de vida e acadêmico. Esse foi um trabalho da equipe multidisciplinar formada pela Capne, porém durante o intercurso do campo, poucos estudantes sabiam desse processo e da possibilidade de participação familiar na construção desse instrumento. Embora muitos, com o desenvolvimento de sua experiência, vão aprendendo sobre seus direitos e sobre os processos da Educação Especial Inclusiva, ainda há fenômenos, dispositivos e legislação para conhecerem. Nesse contexto, a Carta Condicionante número seis¹⁴ do jogo foi uma excelente oportunidade para conversarmos a respeito, uma vez que a expressão causou estranhamento às pessoas colaboradoras. “Eu não sabia que existia isso”, disse uma estudante, enquanto seu colega comentou que já tinha ouvido pessoas falarem na Capne, mas não sabia o que era.

Na contramão dos fenômenos narrados anteriormente, está a fuga de encontros com estudantes, que vão desde o caso já relatado de trabalhos sem acessibilização aos quais o docente atribui nota aleatória, até a fuga física pelo campus e o famoso *ghosting* das gerações mais novas. Esse segundo, é quando se deixa de responder mensagens eletrônicas de estudantes, principalmente o e-mail, forma de comunicação oficial para muitos. Um dos exemplos que ilustra o ato de fugir foi a situação narrada em que o docente saiu da sala de aula e se dirigiu até a sala dos professores ignorando o estudante. Esse estudante foi ao lado de seu professor querendo tirar uma dúvida específica sobre um trabalho que acabou não fazendo e

¹⁴ “6. Seus professores fizeram o Plano de Ensino individualizado para você, compreendendo suas dificuldades e potenciais. Ande mais duas casas.”

reprovou. Por isso, resolvemos utilizar a expressão *fugir*, já que, em um dos exemplos, isso aconteceu literalmente.

A sensação da fuga é como a de ser um monstro, a pessoa que traz trabalho e atrapalha o professor: “isso que eu não gosto, que que custa explicar as coisas?”. Talvez o custo seja explicitar que não se preparou nada para a acessibilização e isso é muito caro para estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva, pois suscita muitas dúvidas a respeito como: “Fui algo que eu fiz?” ou “Eu que não consegui entender”. Repare que a reação é se considerar o culpado da situação e não a vítima, principalmente por causa do verbo “consegui”, ou seja, tudo isso aconteceu por uma incapacidade do autor da frase e esse sentimento acontece porque não é a primeira vez que essa responsabilidade é atribuída a ele. Na longa duração da educação especial que conviveu com o paradigma da integração, a responsabilidade de estar integrado ou não era de cada estudante que era ou não apto a ser integrado. Esse sentimento continua até hoje para certo grupo de docentes, servidores, familiares e, infelizmente, estudantes que atribuem essa culpa a si.

A partir desse gancho, na conversação em privado, o estudante confidenciou que durante a pandemia o mesmo docente passava a ele o link errado por e-mail e ele não conseguia entrar na sala enquanto os outros estudantes, que conseguiam operar o ambiente virtual de aprendizado do Moodle, recebiam o link correto e participavam da aula. Esse sentimento de incapacidade tomou conta dele, uma vez que interpretou que ele é quem não conseguia entrar na aula síncrona. Algumas semanas depois e com o apoio de uma rede de servidores, ele conseguiu entrar na aula, o que foi muito positivo, pois esse apoio o fez compreender que ele não era culpado, uma vez que essa equipe também não conseguia entrar e, nesse caso, percebemos que mais do que uma satisfação por conseguir estudar ou revolta pelo desenrolar da situação, o grande sentimento é de alívio. ‘Alívio por não ser o responsável por tudo o que aconteceu’. É perceptível que muitas vezes a maior conquista não é acadêmica e sim pessoal.

Eco (2021) fala da construção do “outro” como um inimigo, o que para este trabalho pode parecer um tanto radical, mas podemos substituir essa inimizade por uma ‘adversariedade¹⁵’ à Educação Especial Inclusiva, já que se torna para docentes,

¹⁵ Optamos por esse termo por acreditar que não é apenas uma questão de se configurar uma relação adversa, mas sim uma caracterização de uma condição que coloca docente e estudante, ou a condição de incluir o estudante, em situação de adversários.

demais servidores e comunidade acadêmica, uma adversária à continuação de suas práticas pedagógicas, administrativas e sociais rotineiras. “Às vezes o inimigo é percebido como diverso e feio porque é de uma classe inferior” (Eco, 2021, p. 21), mas mais que poder pintar esse inimigo como feio ou inferior, o autor nos alerta que essa construção só é possível porque no seu íntimo, ele não é considerado como um igual.

Esse processo evidencia que o paradigma da integração e o da inclusão rivalizam no tempo presente e sua relação de permanência dos seus repertórios interpretativos ainda se direcionam para o futuro. As mudanças legais que vimos em capítulos anteriores não são suficientes para garantir efetivamente a inclusão de estudantes com deficiência e neurodiversidade, porque a mudança necessária para isso é a cultural. No discurso de estudantes, podemos observar que as permanências dos paradigmas de exclusão e de integração no imaginário de servidores e, principalmente docentes, continua e isso permite que o comprometimento com a inclusão se torne frágil. Em contrapartida, aqueles que compreenderam sua responsabilidade conseguem grandes efeitos, tanto no campo acadêmico, quanto no campo psicológico de estudantes, permitindo um salto em seu desenvolvimento. É, portanto, árduo o trabalho de sepultar concepções antigas, porém atuais em relação à sua duração. O sucesso dessa empreitada se configuraria na ruptura dos repertórios interpretativos de tempo longo.

Seguindo a lógica do paradigma da integração ainda persistente e permanente em nosso tempo, a partir do exemplo dado da complementação dos atendimentos individuais, há docentes que não acessibilizam suas aulas, deixando para, nesses momentos, “ensinar os meninos” da forma deles. Aqui, a expressão utilizada por um estudante reflete que, apesar do professor incluí-lo em “meninos”, esse estudante não se sente parte do grupo meninos já que não é estudante da Capne, é um estudante comum do campus que tem esse direito específico por ser uma pessoa deficiente, mas que se configura como complemento às aulas e não substitutivo, pois deve ter aula na sala comum como demais. O repertório de interpretação de estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva sobre as ações docentes, diante das condições contextuais que eles vivenciam, é que se o estudante não se integra à aula, a gente compensa no atendimento, que a própria nomenclatura deveria alertar: não é aula!

Por isso, o estudo a partir da ideia de tempo *longo*, *curto* e *vivido* é tão importante para esse trabalho. A conversação desencadeada durante o jogo se mostrou potente como dispositivo, pois permitiu elucidar essa fricção no vivido entre o curto (mudança na legislação) e o longo (paradigmas anteriores à Educação Especial Inclusiva), mas não apenas neles, podemos observar como essas duas noções estão impregnadas também nos sentidos de *ensino*, *pesquisa* e *extensão*. A análise de nossa tradição universitária e acadêmica evidencia que o espectro *ensino* foi preponderante no tempo longo, que permanece e se torna contemporâneo do paradigma integrativo, possibilitando uma interpretação de que se estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva estão aqui – no campus - é porque devem se integrar a partir do ensino, uma vez que a dimensão da pesquisa se torna presente em seus repertórios pelo TCC e a extensão pelos eventos em que a participação é mais localizada em monitoria. Será que pensam que o ensino seria mais factível com suas capacidades de execução ou essa relação acontece naturalmente?

Podemos dizer que, ao mesmo tempo que Integração e Exclusão coexistem e se complementam em práticas nas situações narradas, para as pessoas que são verdadeiramente partidárias dos repertórios interpretativos da Inclusão, elas se tornam distintas. Podem estar juntos no tempo vivido, mas também aparecem rompidos nos repertórios de determinadas pessoas.

Nesse ponto, porém, não é tão nítido o porquê de docentes que têm práticas inclusivas e acessíveis não possuírem estudantes em seus grupos, projetos e atividades de pesquisa e extensão. Até hoje, o único estudante a participar de um projeto de extensão o foi por estar intimamente ligado ao tema. Era uma pessoa surda e foi inserido dentro do projeto do Sinalário de Libras da Chapada Diamantina. Observe bem que não queremos criticar a escolha desse estudante para o projeto, mas refletir sobre a prática geral que restringe estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva a estudar temas relacionados às suas próprias diversidades, sendo anulados assim os interesses por Informática e Meio Ambiente (cursos da instituição), história, temas sociais, outras diversidades etc.

A existência da exclusão da efetividade das atividades acadêmicas permite que a sensação estudantil nesse ambiente seja de um grande escolão, não permitindo por parte dos partícipes da Educação Especial Inclusiva verdadeiramente se afiliar à instituição, considerando aqui afiliação como ato de se apropriar das ações e práticas

cotidianas integrantes dessa instituição, e assim pertencer a ela, não apenas como pessoa matriculada, mas simbolicamente pertencentes. Para isso, é importante relembrar que a

discussão sobre a afiliação e a permanência demanda da universidade (**ou instituição acadêmica**)¹⁶ acompanhamento do percurso acadêmico de seus estudantes. Trata-se de um trabalho indispensável à gestão de suas políticas, bem como ao redesenho de suas ações, tendo em vista a promoção de alternativas efetivas que evitem o prolongamento ou abandono dos cursos por parte de um contingente considerável de estudantes (Oliveira, 2007, p. 75).

Relegar esse grupo apenas à dimensão de Ensino é relegar a viver no tempo *longo*, do século XIX, em que a tradição acadêmica do Brasil se formava e não no tempo *vivido*, no qual a inconformidade com essa situação deveria ou deve se tornar campo de disputa. Uma inclusão construída em apenas um pilar da tridimensionalidade acadêmica é uma inclusão incipiente, ou melhor, pelo terço. Portanto, é uma inclusão incompleta, ou seja, não é inclusão. Sabemos que histórica e contemporaneamente a dificuldade de incluir pedagogicamente estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva é árdua e o desafio ainda hoje está presente, mas precisamos nos vigiar e alertar - não necessariamente punir quem assim não o faz – para que consigamos efetivar de fato uma inclusão acadêmica.

5.2 Avaliação do produto

Inicialmente, pode-se dizer que o produto foi muito eficiente para fomentar a conversação e, de forma lúdica, incluir os colaboradores durante a experiência do campo. Provocou vontades e sentimentos comuns a uma partida de tabuleiro sem perder o foco de desvelar as ideias acerca da Educação Especial Inclusiva. Demonstrou que o jogo tem potencial de uso tanto para a ludicidade, quanto para discussão e formação de colaboradores sobre a temática.

Acreditamos que o primeiro grande problema a ser resolvido é o tempo. A duração da partida foi muito extensa, por isso houve a necessidade de se alterar

¹⁶ Grifo nosso.

mecanismos e funcionalidades para corrigir essa situação. Com esse intuito, o primeiro passo foi modificar a entrada do campus para o corredor entre as edificações mais próximas da parada, permitindo assim um menor tempo para a execução da primeira missão do jogo. Outra medida que pode ser eficiente é reduzir o número de etapas para as missões intermediárias para apenas uma ocorrência, a fim de aumentar o dinamismo dos movimentos, deixando facultativo aos participantes quantas ocorrências de missões querem utilizar.

Soma-se em importância desse processo de avaliação do produto, a aderência das situações trazidas pelas Cartas Condicionantes em relação à experiência de cada estudante. A primeira rodada foi uma feliz coincidência de como as condições se assemelham ao processo vivido pelo grupo, porém o resultado de nosso diálogo trouxe possibilidades de ampliar esse número, por semelhança, afinidade ou até novas condicionantes que possam ser acrescentadas. Isso apontou ser extremamente positivo, já que todas as condicionantes saíram durante a partida (também por causa do fator tempo), o que permitiu que elas não se tornassem repetitivas, ou que o jogo se tornasse maçante e perdesse a atratividade para quem o jogou.

Além dessas constatações que produziram uma reorganização pontual, foi relevante detectar que as condicionantes serem variadas permitiu que cada participante tivesse também uma visão das dificuldades e potenciais de suas e seus colegas partícipes da Educação Especial Inclusiva. Cada uma dessas pessoas conhece muito bem os fenômenos ligados a sua própria experiência, mas conhece pouco em relação às demais. Sempre dizemos que não existe uma fórmula pronta para trabalhar com cada estudante porque cada um traz uma especificidade diferente mesmo que tenha um laudo semelhante. Logo, trazer essas peculiaridades para o tabuleiro fez os estudantes refletirem sobre o que possuem em comum e também de diferente, potencialmente fazendo deles mais fortes enquanto indivíduos e grupo.

Esse não foi um resultado idealizado junto com o jogo, mas foi um efeito benéfico, que fez lembrar uma própria prática deste pesquisador enquanto docente de AEE. Embora ministrasse aulas específicas para dois grupos de estudantes surdos e suas respectivas séries, assim como de estudante disléxico, havia uma aula em comum para os três grupos em que se utilizavam jogos como memória temática, dominó e baralho. O objetivo era, além do conteúdo das aulas comuns (mesmo que os utilizasse transversalmente), aprender vocabulários úteis para a vida escolar e

acadêmica, uma vez que todos os grupos tinham dificuldades com o português na modalidade escrita. Nessas aulas, estudantes surdos e ouvintes que precisavam aprender a língua escrita se uniam, se divertiam e acabavam aprendendo um pouco da realidade ao lado.

Tais reflexões fizeram com que o jogo Campus adquirisse uma finalidade não apenas na formação docente, mas também de uso entre o próprio corpo estudantil partícipe da Educação Especial Inclusiva para aprender com as vivências de colegas mais experientes, além de aprender sobre seus direitos e sobre processos educacionais de que podem participar fortalecendo sua experiência acadêmica. Uma das possibilidades a serem abordadas, inclusive, é o próprio PEI, como instrumento construtor de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

Sabemos também que, mesmo com a abordagem de campo tendo sido positiva, é “evidentemente que, ao carregar valores, os jogos não determinam a compreensão e adesão imediata dos jogadores” (Dias; Borges; Pereira, 2016, p. 5). É preciso ponderar que o seu sucesso se relaciona intrinsecamente com a disponibilidade intelectual das pessoas jogadoras de ter um exercício de escuta e reflexão por meio dessa partida – o uso da conversação, conforme propõe Macedo (*apud* Carvalho; Rocha, 2022). Como vimos no tópico anterior, as barreiras atitudinais se mostraram muito presentes e elas só podem ser transpostas caso docentes e servidores se coloquem dispostos a conversar, analisar, refletir e reorganizar suas ações.

Dessa maneira, o produto se coloca como uma possibilidade para estimular essa reflexão de modo lúdico, conseguindo, ao menos, uma penetração na estática concepção de que estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva devem se integrar à prática docente e não serem incluídos. O jogo pode ser uma espécie de tensionamento, de provocação lúdica, que inspira pessoas a transformarem sua prática para resolver uma demanda posta durante a partida, pois como aponta Oliveira: “na lógica do *fazer*, do experienciar e experimentar nossas escolhas, é preciso penetrar no universo criativo do outro percebendo quais possibilidades se abrem a partir da fricção de interesses” (Oliveira, 2011, p. 49). Dessa forma, o trabalho de idealizar, elaborar, criar e desenhar o jogo deve ser realizado pensando como esse artefato constrói uma determinada experiência (Dias; Borges; Pereira, 2016) que se

completa a partir da relação que seus participantes permitem que aconteça. Compreendemos que o jogo Campus seja adequado para essa missão.

Em síntese, imbuídos dessas ideias, propomos como aprimoramento do jogo de tabuleiro as seguintes modificações já realizadas:

1. Alteração do tabuleiro: como relatado anteriormente, foi feita uma alteração nas casas de entrada do campus com fins de conferir maior celeridade à partida.
2. Reorganização das Intermissões com a finalidade de reduzir o tempo em que são executadas, dando assim maior celeridade ao jogo, como analisamos durante a partida no campo.

Quadro 1 - Novas Intermissões

Intermissão Original	Intermissão desmembrada 1	Intermissão desmembrada 2
Pegar um livro na Biblioteca e ir assistir uma aula no Bloco 1.	Pegar um livro emprestado na Biblioteca.	Participar de aula no Bloco 1.
Fazer uma aula no Laboratório e almoçar no Restaurante.	Participar de aula no Laboratório.	Almoçar no Restaurante.
Escutar as queixas dos colegas no Centro Acadêmico e levá-las à Reitoria.	Participar de reunião estudantil no Centro Acadêmico.	Reunião sobre queixas estudantis na Reitoria.
Pegar autorização do trabalho de extensão no Departamento e ir até a comunidade (via parada de ônibus).	Solicitar autorização para trabalho de extensão no Departamento.	Fazer trabalho de extensão fora do Campus (via parada de ônibus)
Ter aula no Bloco 2 e ir para a Prática Desportiva (Ginásio).	Participar de aula no Bloco 2.	Participar de Prática Esportiva no Ginásio.
Fazer iniciação científica nos Laboratórios e ir à palestra no Auditório.	Trabalhar na iniciação científica no Laboratório.	Assistir palestra no Auditório.
Fazer ajuste de disciplina no Departamento e ir descansar no Centro Acadêmico.	Fazer ajuste de disciplina no Departamento.	Descansar no Centro Acadêmico.
Participar de um evento na Área Verde e depois assistir aula no Bloco 1.	Participar de evento na Área Verde.	Participar de Aula no Bloco 1.
Fazer iniciação científica no Departamento com docente e depois aula esportiva no Ginásio.	Trabalhar em Iniciação Científica no Departamento.	Participar de Aula no Ginásio.
Assistir aula no Bloco 2 e expor pôster de iniciação científica no ginásio.	Participar de Aula no Bloco 2.	Exposição de Pôster na iniciação científica no Ginásio.
Estudar na Biblioteca e ter atendimento com docente no Departamento.	Estudar na Biblioteca.	Participar de atendimento com docente no Departamento.

Receber estudantes novos na Área Verde e ir fazer estágio obrigatório (via parada de ônibus).	Participar de recepção de novos estudantes na Área Verde.	Ir para estágio obrigatório (via parada de ônibus).
---	---	---

3. Acréscimo de condicionantes mediante proposição de colaboração do campo e da análise de repertório interpretativos a partir do que foi observado e analisado durante a conversação permitida pelo jogo:

Quadro 2 – Novas Cartas Condicionantes

Apesar de ter apenas um(a) intérprete, o campus conseguiu a participação de outra profissional por vídeo. Ande mais uma casa.
Houve uma reunião no campus e você compreendeu o que é Pesquisa e Extensão. Ande mais duas casas.
Sua professora disponibilizou o material da aula em que você faltou e ajudou seu estudo. Jogue mais um dado.
Você reprovou na matéria porque a professora passou um trabalho não acessível a você. Jogue apenas um dado.
Seu professor gostou de sua apresentação de trabalho e te convidou para fazer parte do grupo de pesquisa. Jogue mais um dado.
Você foi enviado para fazer prova no núcleo de inclusão e teve dificuldades. Ande menos dois espaços.
Sua prova foi adaptada, mas não contemplou sua deficiência e você não conseguiu fazer. Jogue apenas um dado.
Você participará da monitoria em um evento de extensão. Ande mais duas casas.
Você poderá elaborar seu TCC por vídeo e em Libras. Ande mais 4 casas.
O campus não traduzirá seu TCC em Libras para português escrito. Jogue apenas um dado.
Seu TCC, escrito em Braille, foi transcrito para português e usado como fonte de outro trabalho. Jogue mais dois dados.
O professor não passou trabalho acessível para você e lhe concedeu nota máxima para ninguém descobrir. Jogue apenas um dado.
Você fez uma reclamação à representação estudantil que não levou em consideração e não reportou ao colegiado. Jogue apenas um dado.
Você não precisa pegar mais longas filas no restaurante do campus, pois tem prioridade. Jogue mais um dado.
O professor conseguiu acessibilizar a experiência de um jogo pedagógico para você. Ande mais 2 casas.
A professora passou um vídeo na aula, mas não descreveu os acontecimentos a você que não enxerga. Diminua duas casas em relação aos dados.
O professor descobriu que você tem dificuldades em matemática e está dando reforço durante os atendimentos. Ande mais 4 casas.

Além dos ajustes provenientes do trabalho de campo, nosso produto participou do II CBJP (Congresso Brasileiro de Jogos Pedagógicos), realizado na Universidade de Pernambuco (UPE) entre os dias 13 e 17 de maio de 2024. Na ocasião o jogo Campus participou de uma comunicação oral sobre sua construção e de uma Exposição, onde alcançou o 5º lugar da mostra competitiva, sendo laureado com o Título de Excelência Acadêmica Prof. Dra. Eloisa Pilati Silva Nascimento.

Durante a comunicação oral, o jogo de tabuleiro foi bem elogiado por toda sua construção ser pensada na inclusão, desde a acessibilidade da jogabilidade até seu objetivo final. Já no decorrer da exposição, dentre as curiosidades mais frequentes,

estava a da numeração da calçada de movimento, que possibilitou a acessibilização à estudante cega, que também contribuiu com informações e sugestões para que nós possamos acessibilizar um tabuleiro rígido e dobrável.

Nesse momento expositivo, duas contribuições ganharam destaque. A primeira do professor Adeilson Pinheiro Sedrins, da Universidade Federal do Agreste Pernambucano, que considerou o nome do jogo pouco elucidativo sobre seu conteúdo. Sugeriu que pudéssemos complementá-lo de uma maneira que evidenciasse do que ele trata, pensamos juntos algo como *Campus: o Jogo da Vida Acadêmica*, que parece um nome bem coerente e provavelmente será o utilizado oficialmente.

Ilustração 9 - Exposição de jogos pedagógicos do II Congresso Brasileiro de Jogos Pedagógicos



Fonte: Fotografia própria, 2024.

A segunda contribuição foi do estudante de Letras, Jamerson Vitor da UPE, que se emocionou bastante com o jogo, pois também é partícipe da Educação Especial Inclusiva. Ele adorou as possibilidades de jogar do tabuleiro e indagou como seria a jogabilidade em um ambiente virtual, que ele considerou que poderia ser mais inclusivo, propiciando ainda mais a participação de pessoas cegas, com coordenação motora reduzida e dificuldades para leitura. É realmente uma sugestão muito positiva em um momento em que muitos jogos de tabuleiro estão sendo digitalizados para se jogar offline contra uma inteligência artificial ou em rede com outras pessoas. O produto sendo digital e virtual agregaria muito, porém, o investimento para realizá-lo seria complicado, então pensaremos em formas de efetivá-lo.

A concepção que trazemos para os próximos passos do produto é fazer seu registro autoral no Ministério da Cultura, assim como o do Design Gráfico no INPI (Instituto Nacional da Propriedade Intelectual) para que tenhamos disponíveis todos os direitos sobre a obra, porém a intenção é que ele tenha o registro de Creative Commons, para que todos possam utilizar e reproduzir as peças, assim como adaptar as cartas para sua própria realidade acadêmica ou escolar, que foi algo ressaltado como positivo no II CBPJ. Outra ideia positiva nesse Congresso foi a de criar um financiamento coletivo para produzir alguns jogos, pagando seus custos e podendo difundi-lo de forma mais simples para aqueles que não tiverem condições de reproduzi-lo localmente.

O Creative Commons é a licença aberta da produção intelectual e industrial, que reserva os direitos de criação aos autores da peça, mas que esses titulares liberam para a livre reprodução. Isso faz de nosso jogo de tabuleiro um REA (Recurso Educacional Aberto), que pela definição da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) se constitui em material “de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta” (Brasil, 2022).

Caso haja interesse das instituições envolvidas na pesquisa, uma das possibilidades abertas para o uso do jogo é justamente a formação de seus estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva, docentes e servidores. O autor do jogo pode participar desses momentos formativos com seus respectivos núcleos e coordenações de inclusão a fim de doar o jogo e orientar seu uso para os momentos em que ele foi pensado nesta dissertação ou também em outra situação em que as instituições vislumbrarem pertinência.

Dessa maneira, o produto potencializou a pesquisa, trazendo as emergências do cotidiano escolar à perspectiva da formação em vários segmentos: docente, estudantil e de servidores. O jogo pedagógico põe o lúdico e a diversidade em movimento acadêmico, permitindo desvelar as dificuldades estudantis em ações práticas que, muitas vezes, poderiam não ser perceptíveis pelo grupo docente. Essa reflexão consiste numa tarefa necessária, pois o “desafio para formação docente no trabalho com a diversidade na escola está em não afirmar um pólo e negar o outro, mas em articulá-lo” (Rios, 2016, p. 296). Nesse sentido, o tensionamento provocado no jogo permite a reflexão de suas respectivas práticas e analisar se elas se

enquadram na negação do direito estudantil, na adaptação sem de fato acessibilizar ou na possibilidade concreta de acessibilização e inclusão de estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva, trazendo à tona a ambivalência da perspectiva de si (e de seu trabalho docente) e do outro, “desterritorializando os sujeitos da fluidez das fronteiras das culturas presentes na escola” (Rios, 2016, p. 292).

6 SOBRE CONCLUSÕES E REINÍCIOS

Pensar que os processos atuais que motivaram o início da pesquisa são processos problemáticos é ter uma saída simples, de quem se sente acima e capaz de resolver os problemas “num estalar de dedos”. A verdade é que a conjuntura serve também de exemplo como a trilha percorrida até aqui nos demonstra. Envoltos em um país que não enxerga as instituições acadêmicas como tal e sim como etapa para uma formação profissional, o campus de Seabra despertou em um estudante o desejo de fazer parte do processo global de ensino, pesquisa e extensão. Uma fronteira ou mais foram movidas. Ou Reiniciadas. Porque esse fenômeno se soma com as dificuldades comumente encontradas nas escolas tradicionais e com o sentimento de se considerar capaz de realizar as atividades, pois está se atravessando essas barreiras.

É estimulante ver jovens partícipes da Educação Especial Inclusiva questionando e reivindicando seus direitos, já que as representações da formação acadêmica universitária vão além do imaginário profissional ou escolar observados por Ferreira (2020), permitindo sonhar com uma experiência acadêmica completa. Porém, é necessário ressaltar que o estudante que motivou essa pesquisa não se encontra mais na instituição, evadiu do curso após a Pandemia de COVID-19. Ressaltamos que aqui não queremos debater os motivos para sua evasão, assim como o trabalho do IFBA Seabra para a permanência do estudante, nem elencar culpados. É apenas um lamento de um trabalho que almeja ver o êxito de todas as pessoas estudantes em sua trajetória acadêmica.

Estar no campo é se permitir reiniciar a partir do que lá se observa, analisa, aprende, apreende, constrói, desvela e se ressignifica. É também se colocar no lugar de quem, no tempo vivido, entra em contato com novos repertórios interpretativos e, a partir deles, constrói sentidos. Em um Mestrado Profissional em Educação que propõe produzir além do resultado acadêmico, um produto articulado com a realidade encontrada e as possibilidades de transformá-la. Assim, os repertórios interpretativos se colocaram como chave para mais do que analisar o estado da arte pedagógico-acadêmico, mas principalmente propor, com base neles, caminhos que possam eliminar barreiras de desenvolvimento tanto da Educação Especial Inclusiva no campus, quanto de seus estudantes partícipes.

A ida ao campo, permitiu o desvelo dos repertórios interpretativos que os partícipes dessa Educação Especial Inclusiva atribuem a sua participação ou não participação nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFBA Seabra e que dão sentido a sua formação acadêmica, cumprindo o objetivo principal da pesquisa e construindo uma prática marcada por uma conduta ética, imbricada desde o início com a questão problematizadora e com os objetivos da pesquisa para que seu produto técnico científico, um dos objetivos secundários, seja um constructo com a finalidade de viabilizar propostas e caminhos, mas jamais que a pesquisa seja usada para excluir, condenar identidades e pessoas inseridas no processo.

A idealização de um jogo pedagógico se principiou pela aplicação do que foi apreendido durante o curso do mestrado profissional e teve como objetivo explorar os repertórios interpretativos identificados e analisados para subsidiar e fomentar uma nova cultura durante o tempo vivido. O próprio jogo tem a capacidade de se reiniciar a cada vez que for jogado, portanto não se trata de uma conclusão, mas de uma prática de se reiniciar para que se possa refletir sobre nossa própria práxis.

A construção dos dados analisados a partir do jogo permitiu justificar a contextualização de duas concepções importantes: a Educação Especial no Brasil, até que se tornasse Inclusiva por definição e a ideia de Formação Acadêmica, cumprindo mais dois objetivos secundários. Foi por meio desses dados que pudemos operar os conceitos de tempo longo, curto e vivido nos repertórios interpretativos das pessoas colaboradoras da pesquisa e analisar que, no tempo vivido, os paradigmas da integração e da inclusão ainda estão em disputa, por mais que nos marcos legais tenha se sobressaído o segundo.

Em relação à Formação Acadêmica, podemos afirmar que para estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva, a perspectiva do Ensino ainda persiste desde o tempo longo, como permanência para suas respectivas realidades, embora possamos vislumbrar que esse seja um dos próximos passos em disputa, uma vez que esse grupo estudantil começa a permear as ações de Extensão, mesmo que de uma maneira incipiente. É importante lembrar que, no entanto, não apenas para eles e elas, essa abertura para as outras áreas da tríade acadêmica se constituiu de maneira histórica em um longo processo em nosso país, com consequências até hoje.

Podemos concluir que na verdade os dois fenômenos, da Educação Especial Inclusiva e da Formação Acadêmica, se reproduzem de modo imbricado no recorte

estudado. Ao mesmo tempo em que precisaram provar que podem estudar, como todas as outras pessoas de nossa sociedade, precisaram reiniciar sua condição de estudo, não sendo beneficiados com o desenvolvimento do quadro histórico das concepções pesquisa e extensão no Brasil. “Reiniciaram” porque tiveram de ingressar no mundo acadêmico do zero, tal qual o país em 1808. Primeiro passando pelo ensino e, depois, gradativamente se abrindo para a tríade. Isso se configura como sentido apreendido pelos repertórios estudados e desvelados durante a pesquisa.

O grande prazer de tecimento dessa pesquisa apresentada agora em forma de dissertação foi justamente o de costurar os objetivos secundários de uma maneira que, na prática escrita do trabalho de campo, pudéssemos vê-los de uma maneira muito próxima, junta, quase que indissociável. Qualidade e característica que deveriam também pertencer à formação acadêmica de estudantes partícipes da Educação Especial Inclusiva, mas que, na disputa da integração e da própria inclusão em seu universo, ainda não é possível analisar, mas que esperamos que o resultado dessa pesquisa e de seu produto seja possível se (re)iniciar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, n. 5, p. 9-16, 2005.

ARAGÃO, Elisabeth Maria; BARRO Maria Elizabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. Falando de Metodologia de Pesquisa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 5, nº 2, 2º Semestre de 2005.

ÁVILA, Josilene Duarte Nunes. **O processo de inclusão de estudantes com deficiência na perspectiva dos professores universitários**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG, 2020.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Interações e intersecções em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v 999, n. 251. p. 222-238, jan./abr. 2018.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **Inclusão: Uma Revolução na Saúde**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

BIGUM, Chris; GREEN, Bill. Alienígenas na Sala de Aula. In: SILVA; Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOLSONARO, Jair Messias. **Roda Viva: Jair Bolsonaro**. São Paulo: TV Cultura, 30/07/2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 27/05/2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 27/05/2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27/05/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 27/05/2024.

BRASIL. **Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 27/05/2024.

BRASIL. **Lei Federal 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 27/05/2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 27/05/2024.

BRASIL. **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: 27/05/2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 27/05/2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de ago. de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 27/05/2024.

BRASIL. **Decreto Federal 7.853 de 1999.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20%C3%A0s,P%C3%ABlico%2C%20define%20crimes%2C%20e%20d%C3%A1. Acessado em 27/05/2024.

BRASIL. **Decreto Federal 5.626 de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acessado em 27/05/2024.

BRASIL. **Decreto federal 7.611 de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm .
Acessado em 27/05/2024.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 27/05/2024.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 02 de 2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em:
27/05/2024

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em:
<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 27/05/2024

BRASIL. Capes. **Recursos Educacionais Abertos. O que é**. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/recursos-educacionais-abertos> . Acessado em 20/05/2024.

CARVALHO, Felipe; ROCHA, Telma Brito. Conversação na Pesquisa e na Educação com Sidinei Macedo. **Periferia**, v. 14, n. 3, p. 42-62, set./dez. 2022.

COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 Edição. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3 Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007A.

CUNHA; Luiz Antônio. **A Universidade Reformada: O golpe de 1964 e a modernização do Ensino Superior**. 3 Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007B.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral – memória, tempo, identidades**. 2 Ed. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

DEL TORTO, Guillermo Daniel. **Pedagogia y Discapacidad: puentes para una educación especial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial, 2015.

DIAS, Cynthia Macedo; BORGES, Camila Furlanetti; PEREIRA, Adelyne Mendes; Construção de jogo como dispositivo para a aprendizagem colaborativa: algumas estratégias. **Blucher Design Proceedings**, v. 2, n. 6, p. 255-263, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Lei Distrital 5016 de 2013.

ECO, Umberto. **Construir o inimigo e outros escritos ocasionais**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2021.

FERREIRA, Nayana Michelle Silva. **As representações sociais sobre a formação universitária**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza – CE, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4 Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de Educação Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. *In*: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández. **Reformas e Democratização da educação superior no brasil**. Aparecida: Idéias & Letras, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUEDES, Azamor Coelho. **O racismo e seu enfrentamento na escola e no trabalho: processos de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cachoeira/BA, 2018.

MACHADO, Jéssica Laís Novais. **Tenho um aluno surdo: aprendi o que fazer!** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O Direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: **R. CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

MASCARENHAS, Matheus da Silva. **A Formação Acadêmica de Estudantes beneficiários da Assistência Estudantil: O Acesso ao Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão na UFBA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/Bahia, 2020.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2017.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva. **Indicadores censitários da educação superior brasileira (2017-2019): estudantes público-alvo da educação Especial**. Tese (Doutorado em Educação especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

NUNES, Jacy Bandeira Almeida. **Cartografia das representações sociais de professoras sobre a educação ambiental no ensino médio: sentidos manifestos nos ditos e não ditos**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB Campus I, Salvador, 2008.

OLIVEIRA, Cristóvão. Cartografia de um processo: o jogo com fronteira entre a lógica da teoria e a lógica da prática. In: **DAPesquisa**, v. 6. n. 8. 2011.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

OLIVEIRA, João Danilo batista de. **Concepções de Deficiência: um estudo das representações sociais dos professores de Educação Física do Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências**, A/RES/48/96 (Declaração de Salamanca), Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral, Nova York, 1994.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Educação Superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández (organizadores). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e América Latina**. Aparecida do Norte: Idéias & Letras, 2011.

PESSANHA, Juliano Garcia. **Recusa do não-lugar**. São Paulo, Ubu Editora, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade de Brasília: projeto e organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

RIBEIRO, Jeovângela de Matos. **Singularidades e Diversidades Socioculturais na Educação Profissional: um estudo da identidade estudantil no IFBA - Campus Seabra**. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Programa de Mestrado Profissional de Educação e Diversidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus IV, Jacobina, 2017.

RIBEIRO, Milton. In: <https://www.poder360.com.br/brasil/alunos-com-deficiencia-atrapalham-o-aprendizado-de-outros-alunos-diz-milton-ribeiro/>. Acessado em 26/05/2024.

RIO DE JANEIRO, Estado do. Lei estadual nº 3.524/2000.

RIO DE JANEIRO, Estado do. Lei estadual nº 3.708/2001.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Diversidade, Direitos Humanos e Formação Docente no Cotidiano Escolar da Educação Básica. *In*: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (ORGs). **Caminhos da pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: avaliação financiamento, redes e produção científica**. Teresina: EDUPI, 2016.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. La Conversacion como metodología de investigación. **RAIN**, Vol. 2, n. 3, Enero-Junio. 2022.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-Formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Joice Naiane de Sousa Costa. **Inclusão de alunos com deficiência no ensino médio: um estudo de caso em Campo Formoso – Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Diversidade (MPED), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus IV, Jacobina/Bahia, 2017.

SANTOS, Dina Maria Rosário dos; SALVADORI, Juliana Cristina; MATTOS, Nicoleta Mendes de. Políticas, práticas e cultura inclusiva: experiências e (im)possibilidades na UNEB. *In*: 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**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SILVA; Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; NUNES, Jacy Bandeira Almeida. A Pesquisa nos Mestrados Profissionais em Educação: Desafios Éticos e Científicos. **Interação: Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 2. 2018.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da. Desafios dos mestrados profissionais em Educação: pesquisa colaborativa e inserção social. *In*: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (ORGs). **Caminhos da pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: avaliação financiamento, redes e produção científica**. Teresina: EDUPI, 2016.

SOUZA, Sandra Freitas de; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Inclusiva: uma oportunidade para pessoas com deficiência**. Petrópolis: Vozes, 2021.

SPINK, Mary Jane P.; FREEZA, Rose Mary. Práticas Discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. *In*: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. P. 17-40.

SPINK, Mary Jane P.; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise de práticas discursivas. *In*: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no**

cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. P. 41-61.

TODOROV, Tzvetan. **La Conquista de América**: el problema del otro. 2 ed. Argentina. 1ª reimp. Buenos Aires: Siglo Vientiuno Editores, 2009.

UERJ. **Ações Afirmativas**. Disponível em: <https://www.uerj.br/inclusao-e-permanencia/sistema-de-cotas/>. Acessado em 08/12/2022.

VILARONGA, Carla Ariela Rios et al. **Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros: serviços e possibilidades de atuação**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

VOGLIOTTI, Marta Inés. Prólogo. *In*: DEL TORTO, Guillermo Daniel. **Pedagogia y Discapacidad**: puentes para una educación especial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial, 2015.

XAVIER, Guilherme; PROTASIO, Arthur. Decomposição Lúdica do Jogar. *In*: SBGames 2009 VIII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 2009, Rio de Janeiro. **Anais SBGames 2009**. Rio de Janeiro, 2009.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; PEDRO, Luciana Guimarães; CORRÊA, Avani Maria de Campos. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia-MG, v.29, p. 1-25. 2022.

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO DE TRABALHO
DE CONCLUSÃO DE CURSO**

() Monografia () Artigo (X) Dissertação () Tese

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a disponibilizar por meio do Repositório Institucional Saber Aberto, endereço eletrônico: <http://saberaberto.uneb.br/>, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra supracitada, para fins de divulgação e de preservação digital da produção científica brasileira, a partir desta data.

Identificação:

Autor	Felipe Ribeiro de Farias Mendes da Silva
E:mail	profelipedefarias@gmail.com
Título	SE POSSO ESTUDAR, POSSO PESQUISAR E EXTENSIONAR? REPERTÓRIOS INTERPRETATIVOS DE ESTUDANTES PARTÍCIPES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO IFBA SEABRA/BAHIA
Orientador (a)	Orientadora Professora Doutora Ana Lúcia Gomes da Silva e Co-Orientadora: Professora Doutora Jacy Bandeira Almeida Nunes
Campus/Curso/ Programa	Campus IV Jacobina / Mestrado / PPGED
Data de defesa	27/06/2024

LICENÇA DE DIREITO AUTORAL

Na qualidade de titular dos direitos de autor do conteúdo supracitado, autorizo a Universidade do Estado da Bahia a disponibilizar a obra, gratuitamente, de acordo com a licença pública Creative Commons, Licença 4.0 Unported por mim declarada sob as seguintes condições:

Permitir uso comercial da obra? () Sim (X) Não

Permitir modificações em sua obra?

() Sim

() Sim, contanto que outros compartilhem pela mesma licença

(X) Não

A obra continua protegida por direito autoral e/ou por outras leis aplicáveis. Qualquer uso da obra que não o autorizado sob esta licença ou pela legislação autoral é proibido.

Assinatura do Autor

Data de autorização.