UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AMANDA NERY DA SILVA

O DESENHO DE UM LABIRINTO CURRICULAR: EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS PELO ENCONTRO ENTRE CORPOS DOCENTES E CORPOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2023

AMANDA NERY DA SILVA

O DESENHO DE UM LABIRINTO CURRICULAR: EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS PELO ENCONTRO ENTRE CORPOS DOCENTES E CORPOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para o Exame de Qualificação do Mestrado em Educação.

Linha de pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Glaurea Nádia Borges de Oliveira

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2023

S578d

Silva, Amanda Nery da.

O desenho de um labirinto curricular: experiências produzidas pelo encontro entre corpos docentes e corpos com deficiência na educação superior. / Amanda Nery da Silva, 2023.

289f.

Orientador (a): Drª. Glaurea Nádia Borges de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Contém Protótipo Didático

Inclui referências. 214 – 220.

1 Docência – Ensino superior. 2 Labirinto Curricular. 3. Encontro - docente-discente. 4. Experiências. I. Oliveira, Glaurea Nádia Borges de. II. Programa Pós-Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 378

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

.

AMANDA NERY DA SILVA

O DESENHO DE UM LABIRINTO CURRICULAR: EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS PELO ENCONTRO ENTRE CORPOS DOCENTES E CORPOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Defesa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Data da aprovação: 28/02/2023

Banca examinadora:

_____

Profa. Dra. Glaurea Nádia Borges de Oliveira – Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

_____

Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic – Avaliadora Interna
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Profa. Dra. Márcia Torres Neri Soares - Avaliadora Externa
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Por uma docência inventiva e de aproximações. A todos e todas que se movem para lutar por sua existência no mundo.

AGRADECIMENTOS

Sou grata aos bons encontros que a vida me proporcionou, que foram potência na minha trajetória acadêmica até aqui...

À Professora Glaurea, pela confiança que depositou em mim desde o começo, ainda na seleção do Mestrado. Suas orientações deram movimento ao trabalho, as palavras de apoio e as reflexões foram importantes nesse caminhar.

Agradeço também às minhas colegas Joice, Evanilda e Rita, pelas contribuições nos nossos encontros coletivos de orientação e também pelas nossas conversas individuais, em que nos encorajávamos. Valioso foi experienciar o avanço das nossas discussões e escritas durante esse tempo.

Às professoras Daniele e Márcia, pelo compartilhamento de pensamentos sobre o que era apenas o começo de um trabalho a ser desenvolvido. Obrigada por terem aceitado o convite!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), por todo acompanhamento nos Seminários de Dissertação, bem como pelas reflexões em outros momentos, através das disciplinas, eventos e palestras.

À equipe do Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (NAIPD), aos estudantes que ali passam e nos ensinam tanto e aos profissionais que compartilham os momentos do trabalho e da vida, aprendi e aprendo muito com todos.

Ao Núcleo de Estudos em Formação, Diferenças e Composições Curriculares (NUFORDICC), onde aprendo muito nas oportunidades em que que posso estar presente. Em especial, meu agradecimento à Professora Daniele, que coordena o NUFORDICC, desde o período da graduação sempre me incentivou a ir adiante.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), acredito e defendo a Universidade pública e todo o conhecimento que é produzido pelos professores e alunos que fazem parte dela. Às professoras dessa instituição, que aceitaram participar da pesquisa, obrigada pela disponibilidade, as nossas conversas foram fundamentais para dar corpo ao trabalho.

Gratidão!!

“[Eu] Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos, mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho”.

(C. S. Lewis)

RESUMO

Este trabalho é atravessado pelas experiências produzidas dos encontros entre os professores e os alunos com deficiência na educação superior, mais especificamente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié. Diante disso, a questão de pesquisa apresentada é: como as professoras dos cursos de Letras e Pedagogia vão desenhando o labirinto curricular a partir dos encontros entre a docência e os corpo com deficiência? Para tanto, escolheu-se seguir com o movimento do pensamento pós-estruturalista, como o aporte teórico-metodológico para problematizar o que se passa nas relações desses encontros. Sendo assim, a noção de encontro também se fez presente no desenho do percurso metodológico, em três dimensões, todas elas relacionadas: encontro docente-discente com deficiência, como o cenário da pesquisa; encontro pesquisadora-docentes, como escolha para o procedimento de produção das informações; e o encontro pesquisadora-transcrição enquanto a atitude de análise. As interlocuções teóricas aconteceram com alguns autores, tais como: Larrosa (2020) e Paraíso (2010), para pensar o currículo enquanto labirinto de caminhos possíveis a serem construídos e experimentados, e a potencialidade dos encontros para o fazer docente, a partir de leituras de autores como Skliar (2017; 2019) e Gallo (2008), bem como sobre os efeitos emergidos desses encontros, como as traduções curriculares, com Corazza (2016), e o movimento de aprendizagem para pensar um espaço de invenção, em conversação com Kastrup e Pozzana (2020). Também percebemos como as diferentes concepções sobre os corpos com deficiência foram se constituindo ao longo da história, a partir de Diniz (2007), Soares (2020), Garcia (2011) e Freitas (2007), assim como os deslocamentos de uma educação inclusiva, com Veiga-Neto (2007) e Mantoan (2017). O encontro pesquisadora-docentes aconteceu com cinco professoras, duas do curso de licenciatura em Pedagogia e rês do curso de licenciatura em Letras, cursos escolhidos por serem os primeiros que receberam alunos com deficiência. Com as narrativas das professoras, quatro eixos foram traçados como aspectos que se fazem presentes no cenário onde os encontros acontecem e que causam efeitos na construção de um labirinto curricular, sendo eles: a sala de aula como um mosaico, onde as peças são os desafios e os professores são os artistas; a inquietação e invenção da docência, em que as práticas acessíveis se relacionam a um currículo traduzido; as experiências dos alunos com deficiência; e as ações institucionais, na perspectiva da educação como ato coletivo. Diante disso, é importante que haja oportunidades para que os professores se encontrem com a sua docência, sendo que o encontro com os corpos com deficiência é um momento em que o fazer docente pode se mobilizar. Sugere, assim, reforçar o sentido de estar próximo aos estudantes com deficiência, em um ciclo de aprendizagem.

Palavras-chave: Labirinto Curricular. Encontro. Experiências. Docência. Deficiência.

ABSTRACT

This work is crossed by the experiences produced from meetings between teachers and students with disabilities in higher education, more specifically at the State University of Southwest Bahia (UESB), Jequié campus. In view of this, the research question presented is: how do the teachers of the Literature and Pedagogy courses design the curricular labyrinth from the encounters between teaching and the body with disabilities? Therefore, we chose to follow the movement of post-structuralist thought, as the theoretical-methodological contribution to problematize what happens in the relationships of these meetings. Thus, the notion of meeting was also present in the design of the methodological path, in three dimensions, all of them related: teacher-student meeting with disability, as the research scenario; researcher-teachers meeting, as a choice for the procedure of producing information; and the researcher-transcription meeting as the analysis attitude. Theoretical dialogues took place with some authors, such as: Larrosa (2020) and Paraíso (2010), to think about the curriculum as a labyrinth of possible paths to be built and experimented with, and the potentiality of meetings for teaching, based on readings authors such as Skliar (2017; 2019) and Gallo (2008), as well as on the effects that emerged from these meetings, such as curricular translations, with Corazza (2016), and the learning movement to think about a space of invention, in conversation with Kastrup and Pozzana (2020). We also noticed how the different conceptions about bodies with disabilities were constituted throughout history, from Diniz (2007), Soares (2020), Garcia (2011) and Freitas (2007), as well as the displacements of an inclusive education , with Veiga-Neto (2007) and Mantoan (2017). The researcher-teachers meeting took place with five teachers, two from the teaching degree course in Pedagogy and three from the degree course in Literature, courses chosen because they were the first to receive students with disabilities. With the teachers' narratives, four axes were traced as aspects that are present in the scenario where the meetings take place and that cause effects in the construction of a curricular labyrinth, namely: the classroom as a mosaic, where the pieces are the challenges and the teachers are the artists; the restlessness and invention of teaching, in which accessible practices are related to a translated curriculum; the experiences of students with disabilities; and institutional actions, from the perspective of education as a collective act. In view of this, it is important that there are opportunities for teachers to meet with their teaching, and the meeting with bodies with disabilities is a moment in which teaching can be mobilized. Therefore, it suggests reinforcing the sense of being close to students with disabilities, in a learning cycle.

Keywords: Curriculum Maze. Meeting. Experiences. Teaching. Deficiency.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - QUANTIDADE APROXIMADA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS TRÊS *CAMPI* DA UESB (2010-2020) 59

GRÁFICO 2 - OS TIPOS DE DEFICIÊNCIA POR ALUNO DA UESB, CAMPUS DE JEQUIÉ 60

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FOTOS DA VISTA DE CIMA DOS TRÊS CAMPI: ITAPETINGA, JEQUIÉ E VITÓRIA DA CONQUISTA, RESPECTIVAMENTE 54

FIGURA 2 - DIAGRAMAS EM ÁRVORE COMO REPRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA SINTÁTICA 73

FIGURA 3 - REPRESENTAÇÃO DE UM DIAGRAMA EM ÁRVORE CONSTRUÍDA POR UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL 73

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NA BDTD 24

QUADRO 2 - TESES ENCONTRADAS NA BDTD 25

QUADRO 3 - ARTIGOS ENCONTRADOS NO PORTAL SCIELO 29

QUADRO 4 - RABISCOS DE LINHAS QUE FORMAM DIFERENTES CAMINHOS DE UM LABIRINTO 61

QUADRO 5 – PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E NOMES FICTÍCIOS 62

QUADRO 6 - PROPOSTA DE CONDUÇÃO PARA OS ENCONTROS PESQUISADORA - DOCENTES 65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Aapa	Assessoria de Acesso, Permanência Estudantil e Ações Afirmativas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anped	Anais de Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
GTs	Grupos Temáticos
IFBA	Instituto Federal da Bahia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
Libras	Língua Brasileira de Sinais
NAIPD	Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Proapa	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil
SAI	Subgerência de Acessibilidade e Inclusão
MEC	Ministério de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

FORÇA PESQUISADORA **14**
1 INTRODUÇÃO **18**
2 O QUE AS PESQUISAS TÊM ANUNCIADO SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA PRESENÇA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA 23
2.1 Início da busca pelas pesquisas 23
2.1.1 Os estudantes com deficiência na educação superior 30
2.1.2 O currículo na Educação Superior 33
3 O CURRÍCULO COMO UM LABIRINTO: AS EXPERIÊNCIAS DO FAZER DOCENTE NO ENCONTRO COM O CORPO COM DEFICIÊNCIA **37**
3.1 Na construção de um labirinto: a experiência e o fazer docente 38
3.2 As diferentes formas de perceber o corpo com deficiência 41
3.3 O processo da educação inclusiva e as pessoas com deficiência 45
4 PERCURSO METODOLÓGICO **51**
4.1 O lugar onde os encontros acontecem 53
4.2 Os corpos que se encontram 58
4.3 O acontecer de outros encontros: traçando caminhos contingentes 63
5 O LABIRINTO CURRICULAR EM AÇÃO: OS MOVERES DA DOCÊNCIA **67**
5.1 "A sala de aula é um mosaico": os desafios presentes nos espaços de ensino e aprendizagem 67
5.2 O movimento de "pensar, repensar, testar uma coisa e outra": inquiietação e invenção da docência 71
5.3 “Não, isso não vai funcionar, isso não vai dar certo": as experiências dos alunos com deficiência 76
5.4 "Educação é um ato coletivo": as ações institucionais 79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **84**
REFERÊNCIAS **86**
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) **93**

FORÇA PESQUISADORA

Ao iniciar a leitura de uma pesquisa, geralmente, espera-se começar pela justificativa, apresentação da problemática, objetivos e questão de pesquisa. Permito-me, aqui, iniciar pelo que estou chamando de força pesquisadora: qual implicação tenho com a temática de estudo proposta, o que me impulsiona nesta pesquisa, de qual lugar vem essa força? Para tanto, preferi iniciar essa escrita usando a primeira pessoa do singular, já que diz muito mais sobre os encontros e acontecimentos que me atravessaram durante a minha trajetória de aproximação com a luta das pessoas com deficiência por sua própria existência.

A educação para pessoas com deficiência é desafiadora para todos os envolvidos nesse processo, principalmente por conta de um olhar capacitista, no qual a condição da deficiência é frequentemente relacionada a algo ruim, um castigo. Tais pessoas são vistas como incapazes, inferiores aos demais. Já ouvi muitas falas de compadecimento, que expressavam, por exemplo, a percepção de que uma pessoa em uma cadeira de rodas não teria como aproveitar a vida, ou de que uma pessoa cega viveria na escuridão, de que essas pessoas, enfim, não teriam mais como viver os seus desejos. Ainda ouço opiniões como essas, mas, hoje, esse discurso negativo da deficiência mobiliza outras reflexões em mim.

Sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Ainda na graduação, estive no Centro de Apoio Pedagógico (CAP), um espaço que conta com profissionais que atendem às pessoas com deficiência física, deficiência intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), deficiência múltipla e às pessoas surdas, todos alunos da Educação Básica. Lá é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que funciona como complemento ou suplemento do currículo da escola comum (BRASIL, 2008). Desde então, nas primeiras aproximações com esses alunos e com as profissionais do CAP, passei a refletir sobre essas questões, a pensar que, enquanto atuante na educação, preciso acreditar que todas as pessoas podem aprender e talvez seja esse o princípio de partida.

Pouco tempo passei lá, como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), participando também das discussões com o grupo do Programa na Linha de Ação em Gestão no Ensino Fundamental e dos momentos de formação das professoras do CAP. Tanto a diretora quanto a coordenadora do Centro

também faziam parte do Pibid, como supervisoras[1]. A partir de então, comecei a perceber o quão difícil é caminhar na defesa por uma educação que se aproxime de todas as pessoas, mais ainda quando são pessoas com deficiência, já que, sob a perspectiva de uma educação homogeneizadora, elas podem ser vistas como incapazes de produzir e se desenvolver intelectualmente por conta da sua condição.

Desse modo, comecei a escrever, ler e a me envolver mais com a Educação Especial, cujo público a ser atendido é formado por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Na perspectiva inclusiva, essa modalidade de ensino é transversal aos dois níveis de educação, perpassa as etapas e modalidades de ensino, conta com profissionais especializados para realizar o AEE, além de conduzir professores e alunos para utilizarem na sala de aula comum recursos e equipamentos acessíveis (BRASIL, 2008).

Algum tempo depois de estar no CAP, ingressei no Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (NAIPD) do *campus* de Jequié, onde os estudantes com deficiência da UESB são atendidos, a depender da sua especificidade, por Técnicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou pelos Intérpretes e Tradutores da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesse espaço, passei a trabalhar como Técnica do AEE e a conviver com as pessoas com deficiência de uma forma mais assídua e intensa.

Nos processos percorridos, desde a minha ida ao CAP até a entrada no Naipd, fui sendo atravessada pelas experiências movidas pelos encontros. As leituras, os profissionais desses espaços, os eventos acadêmicos, os alunos, os professores, de alguma maneira, conversavam comigo. Das mobilizações decorridas desses encontros, tive alguns resultados de estudos, como o que produzi no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), já no período final de minha graduação.

No TCC da graduação abordei sobre alguns aspectos da acessibilidade curricular para os estudantes com deficiência na educação superior. Naquela ocasião, sem intenção de denunciar, criticar ou apontar a necessidade de construir uma educação inclusiva na universidade, queria desenvolver uma pesquisa que mostrasse

---

[1] A equipe do Pibid era formada pelo Coordenador Institucional (um docente da universidade), pelos Coordenadores de Área, responsáveis pelos subprojetos de cada curso de Licenciatura (também docentes da universidade), pelos bolsistas de iniciação à docência (alunos de licenciatura) e pelos supervisores das escolas parceiras do Programa (profissionais da Educação Básica).

as possibilidades de um fazer acessível para esses estudantes. Para alcançar esse objetivo, perguntei aos discentes, participantes da pesquisa, o nome de professores que desenvolviam práticas inclusivas e que os faziam se sentir pertencentes ao espaço acadêmico. A partir desses depoimentos, foi possível chegar a um nome comum, uma professora que, para os três alunos, tornou-se essa referência.

Já para o TCC do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação Docente e Práticas Pedagógicas, oferecido pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) de Jequié, produzi um texto que fazia referência às experiências de monitores de disciplina da UESB que tiveram oportunidade de trabalhar com os estudantes com deficiência. Ouvir esses monitores e perceber como os encontros com esses estudantes reverberaram na sua formação, despertou-me para as aprendizagens a partir das experiências e me levou a pensar sobre as experiências docentes. Todas essas oportunidades de escrita, fizeram/fazem parte de momentos que compõem a força pesquisadora.

Destaco também os momentos que têm relação com os desabafos dos discentes. Como por exemplo o choro de uma aluna ao conhecer a história das pessoas com deficiência, que eram mortas por simplesmente terem nascido nessa condição; um outro dizer: “cansei de ser tratado como objeto, nós somos sujeitos também”, referindo-se à produção de trabalhos acadêmicos nessa área, e alegando que a presença deles é real, que são estudantes e querem ter participação ativa, e não somente fazer parte de uma teoria engajadora; professor considerar que estaria facilitando as coisas para o aluno ao adaptar uma prova de acordo com as necessidades dele, ou achar, por acreditar na incapacidade intelectual dos discentes, que as atividades seriam desenvolvidas pelos profissionais do atendimento especializado.

Poderia escrever muito mais, elencando situações percebidas desde quando iniciei o trabalho no Núcleo. Mas fecharei esse momento inicial da pesquisa com a fala de um outro discente que, ao ingressar na universidade, no ano de 2021, e não acreditar que ali era espaço para ele, disse-me o seguinte: “eu me sinto como um militar da aeronáutica que foi colocado para navegar nos mares da marinha”. Para muitos, o sentimento deve ser parecido, de ir para um espaço onde poderão ser julgados incapazes, coitados. Observo esse sentir como reflexo de desencontros que são decorrentes de pré-julgamentos negativos sobre a deficiência.

Assim, cada vez mais fortalecia a minha aproximação com os estudantes atendidos no Núcleo e o desejo de que todos conseguissem chegar ao final da sua trajetória acadêmica, conquistando com êxito a formação superior. Por acreditar em cada um deles, por considerar suas possibilidades e seus desejos, sinto-me impulsionada a escrever sobre o quanto é possível aprendermos com eles, com as experiências do ser com deficiência, além das diferenças produzidas nos encontros entre os docentes e esses estudantes. Docentes esses com quem procuramos manter contato para consolidar uma parceria importante entre eles e os profissionais de AEE, tendo em vista a formação acadêmica de cada estudante atendido no Núcleo. Alguns anos já se passaram após a presença dos dois primeiros estudantes com deficiência na UESB e, como mostrarei a seguir, muitas ações já foram realizadas com o objetivo de desenvolver uma cultura inclusiva na universidade. Estamos caminhando para isso?

1 INTRODUÇÃO

Currículo é uma palavra que vem do termo latino *scurrere*, que quer dizer “carro de corrida”. O termo *curriculum* passou a ser usado em países europeus, por influência da literatura estadunidense, institucionalizando-se e sendo designado como um campo específico de estudos a partir da preocupação em se pensar na forma de organização e no método de ensino (MACEDO, 2013; SILVA, 2009). Desde então, diferentes concepções curriculares foram se constituindo em um campo de estudo, o do currículo. Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas desenharam/desenham alguns desdobramentos para o currículo.

Entendemos que pensar o processo educacional é também atravessar os movimentos curriculares. As instituições de ensino se configuram nesse cenário, constituem e são constituídas por diferentes sujeitos presentes nesses moveres, destacamos os alunos e os professores. Se por vezes o currículo é percebido como prescrição, um documento escrito e puro, mesmo considerando que somente o documento não consegue dar conta de toda a dinâmica possível de (des)enrolar na educação, para esta pesquisa defendemos um currículo constituído por caminhos possíveis de experimentações, em que o processo é desafiador e não tem como objetivo achar a saída para fechar as possibilidades. Desse modo, identificamo-lo como um labirinto curricular, cujos percursos hão de ser desenhados pela docência, no desenvolvimento das apostas de ensino.

Então, podemos considerar que as experiências nesse labirinto são os acontecimentos que nos atravessam a partir dos encontros possíveis numa relação educativa, que não é calma. Esses encontros, que se efetuam num espaço “entre-nós” (SKLIAR, 2017), são forças que nos levam para algum lugar, movimentos de vida e de pensamento. No labirinto curricular, onde essas forças nos movem, destacamos os encontros entre a docência e os discentes com deficiência. Assim, o encontro entre a docência e o corpo com deficiência no processo de ensino e aprendizagem se constitui como dimensão do currículo.

Nas andanças e construções do percurso desse labirinto, várias questões são levantadas a fim de serem problematizadas, como, por exemplo: de que forma o currículo vai se constituindo para o acesso e a permanência desses estudantes? Como as práticas vão escapar da normatividade? E os professores, por considerarem

que não foram preparados para receber esses estudantes em sala de aula, vão questionando a sua formação, é um tipo de questionamento possível de acontecer.

Problemáticas que perpassam pela constituição de espaços de ensino − as escolas, universidades − para receber sujeitos encaixados em um determinado parâmetro, amparando-se em um sujeito projetado para agir conforme o já esperado. Porém, a partir da década de 1990, a perspectiva da educação inclusiva entra em pauta nas discussões educacionais de uma forma mais intensa, defendendo a educação enquanto direito de todas as pessoas e balançando todo o sistema educacional homogeneizador.

No que se refere às pessoas com deficiência, cuja condição tem relação com o padrão de normatividade de uma sociedade na qual há uma imposição do ideal de corpo, a corponormatividade (MELLO, 2016), elas enfrentam barreiras como, por exemplo, as atitudinais, arquitetônicas, as de comunicação, entre outras já citadas na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015). Essas barreiras, por vezes, usurpam o direito dessas pessoas de gozar dos seus desejos de uma forma digna e de alcançar uma plena participação nos diferentes espaços sociais. Todavia, de acordo com Mantoan (2017), no passar dos tempos, a compreensão sobre a deficiência tem se modificado para compor outros sentidos que caminham para implicações cada vez menos negativas.

Nas instituições de educação superior, a presença dos estudantes com deficiência tem crescido. Nesse cenário, surgem questões acerca do ensino, sobre como criar condições para que os discentes tenham acesso ao conhecimento, para que participem das aulas, estudem, enfim, tenham uma participação efetiva no dia a dia acadêmico. Por consequência, pensar na existência dos estudantes com deficiência em sala de aula caminha no sentido de impedir a rigidez em fixar seu ser/estar no mundo e de criar uma abertura para que seja possível produzir outros modos de pensar. Mantoan (2017, p. 42), que discute sobre o processo inclusivo nas escolas, refere-se ao ato de “recriar o processo educativo” e, dentro desse ato, destaca a formação de professores, enquanto algo ambicioso para refletir sobre um projeto inclusivo que escape de nomear os sujeitos a fim de enquadrá-los em uma determinada condição.

Para tanto, percebemos a condição da deficiência como potência para a produção da diferença, do que acontece no encontro “entre-nós” (SKLIAR, 2017), como já situaram Kastrup e Pozzana (2020), ao tentarem deslocar o capacitismo, que

é a ideia de considerar as pessoas com deficiência como incapazes, a partir de encontros em oficinas de formação com estudantes numa universidade. Contudo, aqui consideraremos as produções do encontro entre a docência e o corpo com deficiência no contexto da construção de um labirinto curricular, tomando as experiências como tudo o que nos acontece e que de algum modo nos afeta (LARROSA, 2020). Os encontros, potentes para o acontecer das experiências, atravessam o fazer docente na construção desse labirinto onde diversos aspectos podem influenciar: as aproximações com os alunos, os movimentos institucionais, as questões de acessibilidade, tudo isso e tantas outas outras coisas vão mobilizando a docência.

Desenvolvemos esta pesquisa na UESB, no *campus* de Jequié[2]. A instituição conta com uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil (Proapa), "[...] instância de planejamento, execução e avaliação das políticas voltadas para a democratização do acesso à universidade, à inclusão educacional e à assistência e permanência estudantil da Uesb" (UESB, 2022). Vinculado à Proapa e à Subgerência de Acessibilidade e Inclusão (SAI), que também faz parte da Proapa, o NAIPD é um setor que conta com profissionais para o atendimento previsto pela modalidade de Educação Especial, tendo como público as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

No NAIPD, procura-se manter contato com os docentes para um trabalho colaborativo, isto é, o docente da sala de aula comum precisa construir uma parceria com as pessoas que trabalham nesse atendimento. É um esforço comum a todos para criar as oportunidades em que os alunos com deficiência se desenvolvam nas suas singularidades. Nessa tentativa, busca-se que esses alunos não sejam enquadrados para o que se espera deles, a fim de poderem viver o mundo acadêmico se sentindo parte dele. Apesar disso, é um pertencimento que, por vezes, ainda não é sentido por conta de possíveis desencontros resultados das relações de não aproximação estabelecidas entre os colegas, entre os professores, e até mesmo entre os movimentos da instituição.

O Núcleo da UESB, no *campus* de Jequié, teve origem em 2007, quando dois discentes com deficiência visual ingressaram na universidade, um no curso de licenciatura em Pedagogia e outra no curso de licenciatura em Letras. Desde então,

---

[2] A Universidade está situada em três *campi*: Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga.

já se passaram alguns anos e novos estudantes foram se fazendo presentes. Diante de todo esse contexto, lançamos a seguinte questão de pesquisa: como as professoras dos cursos de Letras e Pedagogia vão desenhando o labirinto curricular a partir dos encontros entre a docência e os corpos com deficiência? Escolhemos esses cursos porque foram neles que os primeiros discentes com deficiência adentraram.

Com a percepção ainda das forças dos encontros, construímos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer como tem sido o movimento curricular da UESB em relação ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência, tendo como eixo o lugar da docência nesse currículo;
- Refletir sobre as experiências vivenciadas pelos docentes a partir da sua inserção no NAIPD.

Como aporte teórico-metodológico, seguiremos o movimento do pensamento pós-estruturalista, para problematizarmos o que se passa nas relações desses encontros. A noção de encontro também se fez presente no desenho do percurso metodológico, em três dimensões, todas elas relacionadas: *encontro docente-discente com deficiência* (o acontecer no cenário da pesquisa), *encontro pesquisadora-docentes* (procedimento de produção das informações) e *encontro pesquisadora-transcrição* (atitude de análise).

No transcorrer do fazer da pesquisa, presenciamos o quão fluido é o movimento entre planejar e concretizar os procedimentos, como a pesquisa vai se construindo por meio de um percurso metodológico em que é possível realizar apostas iniciais, mas não afirmar como tudo pode de fato acontecer. Para a construção do itinerário investigativo, indicamos, primeiramente, os resultados do levantamento de trabalhos desenvolvidos sobre a temática e o que eles têm anunciado sobre o currículo na educação superior a partir da presença dos estudantes com deficiência nas universidades; em seguida, tracejamos um movimento inicial, em interlocução com Larrosa (2020) e Paraíso (2010), de pensar o currículo enquanto labirinto de caminhos possíveis a serem construídos e experimentados, e a potencialidade dos encontros para o fazer docente, a partir de leituras de autores como Skliar (2017; 2019) e Gallo (2008), bem como sobre os efeitos emergidos desses encontros, como as traduções curriculares, com Corazza (2016), e o movimento de aprendizagem para pensar um espaço de invenção, em conversação com Kastrup e Pozzana (2020). Também

percebemos como as diferentes concepções sobre os corpos com deficiência foram se constituindo ao longo da história, a partir de Diniz (2007), Soares (2020), Garcia (2011) e Freitas (2007), assim como os deslocamentos de uma educação inclusiva, com Veiga-Neto (2007) e Mantoan (2017).

No capítulo seguinte, apresentamos o percurso metodológico construído durante a pesquisa, cuja atitude teórico-analítica está ligada ao pós-estruturalismo. Deslocamo-nos pela tríade apresentada pelo Método Maquinatório (ARAUJO; CORAZZA, 2020) e criamos o nosso trajeto na pesquisa ao nos mobilizarmos por ela. Em seguida, com o capítulo das análises, escrevemos sobre os eixos que emergiram a partir do *encontro pesquisadora-transcrição* e também do encontro *pesquisadora-docentes*. Por fim, apontamos algumas considerações sobre o trabalho, a partir de toda a trajetória que percorremos.

2 O QUE AS PESQUISAS TÊM ANUNCIADO SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DA PRESENÇA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

O movimento de pensar a educação a partir da perspectiva da inclusão é recente, tendo em vista a ampliação e a intensificação dessa discussão a partir da década de 1990, o que tem despertado o interesse de vários pesquisadores a refletirem sobre a temática “educação inclusiva”, influenciados por suas escolhas teórico-metodológicas e por seus contextos.

Apresentaremos, a seguir, como realizamos a busca das pesquisas acerca do processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, em relação com o fazer docente e com o currículo. A partir desse levantamento, e com a intenção de problematizar o currículo no processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, dividimos este levantamento em dois momentos: 1) a forma como os pesquisadores se referem aos estudantes com deficiência na educação superior e ao seu processo de inclusão; e 2) o como o currículo da educação superior é analisado e interpretado pelos autores a partir desse cenário.

2.1 Início da busca pelas pesquisas

Algumas pesquisas desenvolvidas vêm com anúncios sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior, chegando, inclusive, a mencionar diretamente a maneira como a presença desses estudantes provoca efeitos na prática docente (PIECZKOWSKI 2014; SOUZA 2016; SANTOS 2016). É o que constatamos ao realizarmos uma busca na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para essa busca, utilizamos os descritores *deficiência*, *currículo* e *educação superior*, estabelecendo como marco temporal o período compreendido entre os anos de 2010 e 2020.

A partir de diferentes combinações entre os três termos indicados acima, alcançamos, preliminarmente, 184 trabalhos, entre dissertações e teses. Todavia, por meio de uma filtragem realizada após a leitura dos títulos, restaram 17 trabalhos com aproximação da temática anunciada nesta dissertação. Das pesquisas não escolhidas, há uma quantidade maior de anúncios sobre a trajetória dos estudantes

com deficiência ligada ao acesso, permanência, práticas de inclusão, acessibilidade, barreiras de aprendizagem e tecnologia assistiva.

Um dos critérios de inclusão para selecionarmos a pesquisa foi a identificação, no título, de algum termo que indicasse a presença de escuta dos docentes da educação superior que atuavam com estudantes com deficiência, além de alguma ligação com o currículo, com aspectos que de alguma maneira problematizassem as práticas curriculares. Para apresentar as pesquisas selecionadas, construímos dois quadros, o primeiro que aponta as dissertações (Quadro 1) e o segundo as teses (Quadro 2).

QUADRO 1 – DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NA BDTD

TÍTULO	ANO/ INSTITUIÇÃO	AUTORIA
Formação de professores de ciência e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-Go	2011/ Universidade Federal de Goiás	Eveline Borges Vilela Ribeiro
Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física	2011/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Isaac Samir Cortez de Melo
A formação de matemática para a escola inclusiva: os projetos político curriculares das IES públicas do município de Belém-PA em análise.	2012/ Universidade Federal do Pará	Adiel Santos de Amorim
A formação do pedagogo e a educação inclusiva: a experiência de uma Universidade Pública Federal	2012/ Universidade Federal de São Paulo	Amanda Macitelli Bastos
Representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará	2013/ Universidade Federal do Pará	Débora Ribeiro da Silva Campos
Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial	2013/ Universidade Federal de São Carlos	Evelin Oliveira de Rezende

Inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso no contexto universitário de uma IES pública no Estado do Paraná	2014/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Aline Keryn Pin
Processos de (re) conhecimento do estudante público-alvo da educação especial na UFSM: adaptações curriculares (des) necessárias	2016/ Universidade Federal de Santa Maria	Mariane Carloto da Silva
Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior	2018/ Universidade Federal de Santa Maria	Danieli Wayss Messerschmidt
O currículo e a inclusão na educação superior: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM	2018/ Universidade Federal de Santa Maria	Eliane Sperandei Lavarda
A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação Especial: período de 2012 a 2016	2018/ Universidade Estadual do Sudoeste do Paraná	Vanderlize Simone Dalgalo
A pessoa com deficiência no ensino superior: a concepção de docentes do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade no município de Goiânia	2019/ Universidade Federal de Goiás	Bárbara Andressa Mendonça de Rocha Mesquita

Fonte: Pesquisadora (2022).

QUADRO 2 – TESES ENCONTRADAS NA BDTD

TÍTULO	ANO/ INSTITUIÇÃO	AUTORIA
Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física	2010/ Universidade Federal de São Carlos	Douglas Roberto Borella
Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária	2014/ Universidade Federal de Santa Maria	Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas b em novos contextos na universidade	2016/ Universidade Federal de Santa Maria	Karina Silva Molon de Souza
Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e português	2016/ Universidade Federal de Alagoas	Soraya Dayanna Guimarães Santos
Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário	2019/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Lisie Marlene da Silveira Melo Martins

Fonte: Pesquisadora (2022).

Dentre as que permaneceram, há pesquisas que analisam projetos de cursos de formação de professores, com a pretensão de perceber o modo como a formação inicial prepara os futuros profissionais para o trabalho com estudantes com deficiência na educação básica. São os casos das dissertações de Amorim (2012), Ribeiro (2011), Rezende (2013), Bastos (2012) e da tese de Borella (2010). Diferente de uma perspectiva mais direcionada para análise dos currículos de licenciatura, o trabalho desenvolvido por Campos (2013) tem como finalidade analisar os currículos a partir das representações dos alunos com deficiência, ou seja, como esses alunos percebem os currículos dos seus respectivos cursos de graduação e quais as influências para a permanência na instituição.

Outros estudos, como os de Dalgalo (2018), Silva (2016) e Melo (2011), são mais direcionados para a flexibilidade curricular, isto é, para a busca de um currículo acessível para todos e em que, num contexto em que existem discentes com deficiência, haja a materialização de atitudes como a produção de atividades, avaliações ou materiais acessíveis, a descrição de imagens ou do que está acontecendo em sala, entre outras ações curriculares para alcançar as diferentes especificidades. Messerschmidt (2018) não escreve diretamente sobre o currículo, mas se dedica às práticas pedagógicas, que de todo modo fazem parte da dimensão curricular, sendo assim ela intenciona identificar quais práticas poderiam favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma de alunos com deficiência durante a graduação.

Dentre os estudos apresentados no Quadro 2, algumas teses chamaram a atenção por justamente terem relação com um trabalho de ouvir os professores sobre os efeitos de se ter em sala de aula discentes com deficiência. As pesquisas de Pieczkowski (2014), Souza (2016) e Santos (2016), identificadas nessa perspectiva, afirmam que a presença dos estudantes com deficiência no nível superior mexe com o fazer docente. Outro ponto em que tocam é o de que os docentes possuem bastante conhecimento na sua área específica de ensino, no entanto, não são tão preparados para a docência universitária, que requer outros saberes, como o saber didático e metodológico. Por assim dizer, Martins (2019) busca observar como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) propõe, na sua política educacional, uma formação continuada para os docentes universitários sobre a atuação pedagógica no processo de inclusão dos estudantes com deficiência na instituição. Todavia, nenhuma dessas pesquisas, anunciadas até aqui, tem aproximação direta com uma discussão sobre o currículo.

Com a dissertação de Lavarda (2014) já é possível notarmos uma ligação entre o currículo e o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior, envolvendo o currículo com as ações de permanência enquanto decisões que promovem a acessibilidade para esses estudantes. A autora objetivou, com essa investigação, “verificar a existência, a procedência, a execução e a normatização de Ações de Permanência em relação ao currículo em cursos de graduação” (LAVARDA, 2014, p. 23).

Nos Anais de Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), três Grupos Temáticos (GTs) possuem uma relação com a temática desta pesquisa: o de Currículo, o de Educação Especial e o de Política da Educação Superior. Realizamos um recorte temporal de 2010-2017, na tentativa de constatar quais trabalhos, apresentados durante esse período, envolveram, de alguma maneira, o currículo com o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.

Não foi encontrado nenhum trabalho no GT de Currículo, o que pode ser considerado uma lacuna nas pesquisas veiculadas nesse GT da Anped. Todavia, já se percebe um movimento de pensar o currículo de outros modos, relacionando-o com outros movimentos como o cinema, a arte, distanciando-se de uma problematização conteudista. No GT de Educação Especial, destacamos três pesquisas envolvendo: as pessoas cegas e os fatores associados à conclusão do curso (SELAU; DAMIANI,

2013); a mediação pedagógica na relação com os estudantes com deficiência (PIECZKOWSKI, 2017); e as pessoas surdas e seus projetos de vida na educação superior (GONÇALVES, 2017). Destaque para esse último trabalho, decorrente da tese defendida em 2014, já citada no levantamento das pesquisas na BDTD, em que a autora analisou os efeitos, para a docência universitária, da presença de estudantes com deficiência em sala de aula.

Em Política da Educação Superior, seis trabalhos sobre ações afirmativas e políticas de acesso e permanência foram mencionados, os quais referem-se a grupos historicamente excluídos da sociedade. Um desses, especificamente, realiza uma análise do programa Incluir, que foi lançado em 2005 para apoiar projetos de construção ou reestruturação de Núcleos para atender alunos com deficiência em Instituições Federais de Ensino, em uma Universidade no Mato Grosso do Sul (SILVA, 2011).

Para ter um alcance maior de trabalhos relativos à temática aqui em foco, realizamos, por fim, uma busca de artigos no portal Scielo. Leite *et al*. (2013) escreveram sobre o currículo e a deficiência a partir de uma análise de textos encontrados numa revisão de literatura efetivada também no Scielo, num marco temporal situado ente 2000 e 2010:

> as palavras-chave utilizadas foram curricular, currículo, deficiência, educação especial e necessidades especiais. Os resultados demonstram que as produções na área são escassas no que diz respeito às estratégias para efetivação da educação inclusiva, limitando-se, prioritariamente, a reflexões e discussões teóricas que envolvem os princípios e políticas educacionais, pouco retratando experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilização do ensino (LEITE *et al*., 2013, p. 63).

Ao realizarmos uma busca com a palavra-chave *educação superior*, filtrando para selecionar periódicos da área de educação – tais como Educação em Revista, Ciência & Educação (Bauru), Revista Brasileira de Educação, Educação & Sociedade, Educar em Revista, Educação & Realidade, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Revista Brasileira de Educação Especial –, com marco temporal de 2015 a 2020, apareceu um total de 302 artigos. Pela leitura dos títulos dos trabalhos, selecionamos 17 artigos, conforme segue no quadro abaixo (Quadro 3).

QUADRO 3 - ARTIGOS ENCONTRADOS NO PORTAL SCIELO

TÍTULO	ANO/REVISTA	AUTORIA
A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal	2017/ Educar em Revista	Carlos Eduardo Candido Pereira e Cristina Maria Pinto Albuquerque
Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro	2017/ Educar em Revista	Márcia Denise Pletsch e Lúcia Pereira Leite
Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial	2017/ Educação e Pesquisa	Patricia Santos de Oliveira e Enicéia Gonçalves Mendes
Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras	2017/ Educar em Revista	Leonardo Santos Amâncio Cabral e Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior	2017/ Educar em Revista	Sueli Fernandes e Laura Ceretta Moreira
Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior	2017/ Educar em Revista	Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e Carlo José Napolitano
A reviravolta discursiva da Libras na educação superior	2018/ Revista Brasileira de Educação	Fagner Garniel
Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva	2018/ Educação e Pesquisa	Fernanda Vilhena Mafra Bazon, Elaine Gomes Matheus Furlan, Paulo Cezar de Faria, Daniele Lozano e Claudia Gomes
Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense	2019/ Revista Brasileira em Estudos Pedagógicos	Joana d'Arc de Vasconcelos Neves, Rogerio Andrade Maciel e Marcos Vinicius Sousa Oliveira
Terminalidade específica para estudantes com deficiência na	2019/ Revista Brasileira de Educação	Mariane Carloto da Silva e Sílvia Maria de Oliveira Pavão

educação superior: práticas (a serem) implementadas?		
A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409	2020/ Revista Brasileira de Educação	José Roberto Herrera Cantorani, Luiz Alberto Pilatti, Caroline Lievore Helmann e Sani de Carvalho Rutz da Silva
Tecnologias Assistivas no Ensino de Física para Alunos com Deficiência Visual: um estudo de caso baseado na audiodescrição	2020/ Ciência & Educação (Bauru)	Priscila Valdênia dos Santos e Gisllayne Cristina de Araújo Brandão

Fonte: Pesquisadora (2022).

Os artigos foram selecionados com o critério de anunciar um olhar para os estudantes com deficiência no nível superior. Observamos que nem todos possuem uma ligação direta com a discussão sobre currículo, alguns chegam a citar o currículo como documento e fonte de reformulação para uma formação mais voltada à perspectiva inclusiva, outros não chegam a mencionar a palavra currículo, mas é possível observar alguns pontos relacionados com esse campo de estudo.

2.1.1 Os estudantes com deficiência na educação superior

A partir de um levantamento de pesquisas sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, Cabral e Melo (2017) elencam algumas discussões realizadas por pesquisadores brasileiros, dividindo-as da seguinte forma: (1) a concretização da acessibilidade nas instituições de ensino superior, (2) o acesso e a permanência desses estudantes, (3) a criação de núcleos de acessibilidade e programas de apoio pedagógico, (4) a presença de profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras, (5) a superação das barreiras possíveis de dificultar a participação e aprendizagem dos discentes e (6) a formação dos docentes para receber os estudantes público-alvo da Educação Especial. Os pontos apresentados nessas discussões relacionam-se com o aumento do quantitativo desse grupo nas universidades. Algumas análises também já apontam esse aumento, como a de Pletsch e Leite (2017), que afirmam que há desafios na busca da garantia da permanência desses estudantes, e a de Cabral et. al. (2020), que demarcam

insatisfação com o atual contexto educacional, considerando que é um retrato de exclusão e não inclusão.

Pereira e Albuquerque (2017) defendem que toda a instituição educacional precisa se envolver e considerar a perspectiva da inclusão, com o objetivo de chegar a melhores condições e oportunidades de formação para os sujeitos com deficiência. É como Martins (2019) também acredita, ao citar que não se deve direcionar os assuntos referentes às ações inclusivas apenas para o Núcleo de Acessibilidade, o espaço na universidade que conta com os profissionais especializados para atender os estudantes com deficiência. Esses Núcleos estão alocados nas diversas regiões do Brasil, fornecendo o suporte necessário para essa população, e contribuem para a permanência desses estudantes nas universidades (LEITE; CIANTELLI, 2016).

Acerca das políticas envolvidas nesse processo, destaca-se que,

> no Brasil, ações e programas governamentais buscaram legitimar, sobretudo a partir dos anos 2000, o que gradativamente estava sendo normatizado pela legislação em prol do acesso dos estudantes com deficiência à Educação, incluindo-se o nível de ensino superior. Dentre os principais documentos oficiais que permearam essa problemática em nosso país, podemos elencar: a Lei nº 10.436, de 2002; a Portaria nº 3.284, de 2003; o Decreto nº 5.626, de 2005; o Decreto-Lei nº 5.773, de 2006; o Plano Nacional de Educação sobre os Direitos Humanos, de 2007; e o Decreto nº 6.571, de 2008. Importa, contudo, destacar dois documentos nacionais que normatizaram a inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino superior: de uma parte, o Programa Incluir e, de outra, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI. (CABRAL; MELO, 2017, p. 59).

O Programa Incluir é uma política de investimento para criação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior. Esses Núcleos, em ligação com o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a instauração, pelo Ministério da Educação (MEC), do Programa Incluir, são criados com o intuito de promover ações inclusivas e atender aos estudantes com deficiência na educação superior. Uma vez que se trata de um processo ainda recente, “não surpreende o fato de que existam dificuldades na consolidação de suas ações, a depender da realidade de cada instituição” (CABRAL; MELO, 2017, p. 66).

Mesmo que em 2008 já houvesse a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, indicando caminhos possíveis para o atendimento

aos discentes com deficiência e situando transversalmente a educação especial na educação básica e na educação superior, foi em 2013, com uma nova proposta de instrumento para avaliação por parte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que as cobranças se tornaram mais efetivas e a acessibilidade passou a ser vista de maneira mais ampla, não somente sob o enfoque da estrutura física (CANTORANI *et al*., 2020).

A acessibilidade pode ser definida enquanto um cenário possível de promoção da inclusão, havendo nela diversas dimensões, como, por exemplo, a atitudinal, a arquitetônica, a digital e a dos transportes. Isso tudo se encontra na legislação, com destaque para a busca por acessibilidade como forma de se romper as barreiras que impedem a participação efetiva das pessoas com deficiência. Pieczkownski (2014) acredita que o enfrentamento das barreiras arquitetônicas não significa a superação de todos os impasses na acessibilidade, pois existem barreiras em outras dimensões, como as que concernem às atitudes e à comunicação.

Souza (2016), referindo-se aos cotistas[3], também reforça o esforço que os docentes precisam ter na tentativa de romper com as barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais. A autora pressupõe a resiliência docente como um movimento que faz parte do ser professor e que se direciona à aprendizagem da docência ao receber os discentes. Destaque para a afirmação de Pieczkowski (2014) de que todas as pessoas são diferentes, estando na condição de docente ou estudante, com deficiência ou não. Então, será que poderíamos pensar não numa resiliência da docência, mas em um fazer docente que se deixe afetar pelos encontros, pelo imprevisível, e que produza a diferença?

O processo de inclusão dos estudantes com deficiência é desafiador, ainda mais numa sociedade “competitiva e excludente”, como é apontado por Pieczkowski (2016, p. 593). Santos (2016) percebeu, com as informações levantadas na sua pesquisa realizada com a participação de 138 professores universitários brasileiros e portugueses de cursos de Educação Física, que os docentes brasileiros apresentaram ações mais favoráveis à inclusão dos discentes com deficiência do que os portugueses. Por meio do estudo da prática docente de uma professora com um estudante surdo, que compôs a sua tese, a autora constatou a possibilidade de se

[3] Termo usado pela autora para se referir aos estudantes que ingressam na universidade pelo sistema de cotas como pessoa com deficiência.

produzir outros sentidos da docência a partir do momento que o docente se mostra flexível na ação pedagógica. Ainda que inicie duvidando da capacidade do estudante, com o passar do tempo, com a convivência e abertura, poderá perceber as potencialidades de cada um (SANTOS, 2016).

Seguindo o rastro dos trabalhos que focalizaram a docência no processo de inclusão de estudantes com deficiência, Mesquita (2019) reconhece a importância dos professores na relação com os discentes e acredita nos avanços conquistados para práticas mais inclusivas, mesmo percebendo que a participação desses estudantes ainda não é plenamente efetiva. Ao perguntar aos docentes sobre as suas concepções acerca da pessoa com deficiência na educação superior, a autora considera, pela escuta desses professores, que ainda são reproduzidas algumas práticas preconceituosas pautadas numa “racionalidade instrumental e competitiva” (MESQUITA, 2019, p. 139) bastante impregnada nas universidades.

Por outro lado, dentro das universidades, Pieczkowski (2014) problematiza os efeitos causados na docência a partir da presença dos estudantes com deficiência, afirmando que os discursos da inclusão se traduzem em processos de subjetivação que implicam o fazer docente. Pieczkowski (2016) percebe que a docência é um encontro com a imprevisibilidade e o conhecimento focado em uma área específica não dá conta dessa dinamicidade educacional. Já Souza (2016) defende a tese de que a aprendizagem da docência universitária, a partir do contato com os discentes com deficiência, ocorre no dia a dia, no fazer da profissão, com as experiências que mobilizam outras ações ou formas de pensar a docência, e, assim, esse sujeito vai aprendendo um novo fazer dentro desses novos contextos na universidade.

2.1.2 O currículo na Educação Superior

Grande parte dos estudos que já anunciamos não realizam uma discussão sobre o currículo, referem-se pontualmente à questão curricular sob a perspectiva, por exemplo, da inclusão da disciplina de Libras nos cursos (CARNIEL, 2018), da análise de disciplinas que abordam a deficiência em cursos de graduação (SILVA; ANDRADE, 2019), entre outras demandas. Em um estudo direcionado para a terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior, Silva e Paixão (2018) entendem que o currículo deve se atentar para a maneira como o estudante

aprende, para que, assim, possam lhe ser possibilitadas outras estratégias de ensino, que não se limitem às convencionais.

> Tendo em mente esses aspectos, sendo a universidade um espaço de formação, de estudos e de pesquisa, é importante que se tenha um olhar para os estudantes considerando:
> • a sensibilidade em perceber suas dificuldades;
> • suas formas de responder ao que lhe é exigido;
> • maneiras de se relacionar com os outros e com os saberes das áreas (SILVA; PAIXÃO, 2019, p. 5).

Dessa forma, de acordo com Campos (2013), as políticas de inclusão refletem no currículo, que para a autora se constitui enquanto campo de disputas. Para Silva e Andrade (2019), o currículo é uma das questões mais criticadas em quase todas as ambiências de ensino, mesmo passando por mudanças, ampliações e estudos. No entanto, nessas pesquisas é mais comum perceber o currículo a partir do que Lavarda (2014) apresenta como sinônimo desse termo, um roteiro a ser seguido durante um determinado curso, um instrumento para a sistematização de situações de ensino. No seu trabalho, Lavarda (2014) entende que o currículo, para além do que está estipulado nos planos e projetos, tem outros elementos que o compõem, como o ensino, a avaliação e a adaptação. Porém, não pretendemos separar o currículo enquanto escrito e praticado, documentado e implementado, por assim dizer; consideramos que tudo que envolva a formação do sujeito faz parte do currículo.

Sobre o currículo no nível superior, Lavarda (2014) afirma que “a instituição ou curso que busca, através dos conteúdos organizados em seu currículo, formar um profissional previamente delineado, geralmente tem como método formativo aulas expositivas” (LAVARDA, 2014, p. 41-42). Ela, então, acredita na proposta de formar profissionais menos focados somente na parte técnica, preocupando-se com uma organização curricular que perpasse também o aprofundamento das ciências e da arte. No entanto, entendemos que as aulas expositivas também podem ser utilizadas para uma formação que evidencie todas essas partes.

Cada espaço terá seus docentes e discentes que produzirão diferentes expressões do currículo. Em um movimento institucional, os docentes se farão presentes em outros espaços acadêmicos, como na coordenação dos colegiados, na direção de departamentos, nos grupos de pesquisa, não somente em sala de aula. Ao

se direcionar para as ações que a universidade precisa adotar para consolidar a acessibilidade, Mesquita (2019) diz que:

> Nesse contexto, para que haja acessibilidade no ensino superior, a universidade necessita cumprir sua função social, devendo discutir as contradições e propor alternativas de respeito à diversidade cultural para formar professores comprometidos com uma educação que inclua todos no processo de aprendizagem de forma qualitativa. Ademais, a universidade precisa mudar sua cultura universitária pautada na racionalidade instrumental e competitiva em busca de uma formação humana à luz da diversidade e da educação (MESQUITA, 2019, p. 134).

A própria ideia de acessibilidade, como bem situam Leite e Ciantelli (2016), correlacionada com os ambientes educacionais, infere possibilidades de ações inclusivas para o campo do currículo, do fazer docente, das práticas pedagógicas avaliativas, entre outras. Lavarda (2014) cita os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, para definir adaptação curricular como uma maneira adotada na atuação do professor para adequar a ação docente e os procedimentos metodológicos para atender as especificidades de todos os alunos. Adaptação curricular é um termo adotado por muitos estudiosos, mas pensemos em acessibilidade curricular no sentido de considerar que um mesmo currículo deve ser acessível a todos.

Conforme pontua Pieczcowski (2016), a realidade de interdependência entre o sujeito com deficiência e o seu contexto ampliado é o cenário em que a acessibilidade, para essas pessoas, ganha espaço, já que pode ser condição para que o outro aprenda. Vale destacar que, na perspectiva epistemológica em que nos situamos, não é possível controlar o que o outro irá aprender, não conseguimos nem mesmo garantir que o outro aprenda.

Nesse cenário, é possível perceber que aquelas pesquisas que concebem uma relação com o currículo fazem-no a partir de uma dimensão mais voltada para a formação ou, então, para a acessibilidade curricular. Destaque para aquelas que propõem um diálogo direto com os docentes, que já conseguem perceber avanços em relação a uma prática mais inclusiva, mesmo quando afirmam que ainda há práticas excludentes. Todavia, tenderemos a seguir por um outro movimento de pensamento, diferente daquele que caracteriza os trabalhos aqui apontados.

Com uma postura teórico-metodológica tomada pela leitura pós-estruturalista, refletiremos sobre a força dos encontros da docência com a condição de existência da deficiência na educação superior. O que tem sido produzido a partir das experiências curriculares em que se dá o encontro da docência com os discentes com deficiência, a partir do ensinar enquanto dimensão do currículo? Como compreenderemos o currículo? Qual sua ligação com as experiências? E os encontros no fazer docente, podem ser problematizados?

3 O CURRÍCULO COMO UM LABIRINTO: AS EXPERIÊNCIAS DO FAZER DOCENTE NO ENCONTRO COM O CORPO COM DEFICIÊNCIA

Ao se pronunciar o termo currículo, as pessoas podem se remeter a diferentes sentidos. Os movimentos de pensamento também influenciam na construção do que possa significar o currículo. Silva (2009), por exemplo, divide as teorias curriculares em tradicionais, críticas e pós-críticas. O currículo ainda pode ser considerado um "[...] território povoado por buscas de ordenamentos [...], de organização [...], de sequenciações [...], de enquadramentos [...], de divisões" (PARAÍSO, 2010, p. 588). Muito está em jogo nesse território de lutas pelo conhecimento, pelos modos de vida, pelo controle.

As discussões de Paraíso (2019, p. 1416) podem contribuir para iniciar a discussão sobre o que procuramos entender por currículo neste trabalho. A autora destaca que "pensamento", "aprender", "encontros", "composições" despertam e desassossegam o currículo e o conhecimento. O desassossego do currículo é um sentido que pretendemos fortalecer. Para isso, com uma atitude teórico-metodológica atraída por um modo de pesquisa pautado pela criação, e ao partir do posicionamento de Paraíso (2019), citado anteriormente, permitimo-nos realizar uma analogia entre o currículo e o labirinto, interpretado aqui não como uma construção que tem diversos caminhos e na qual uma pessoa, ao estar nele, precisaria encontrar sua saída, mas como campo possível de experimentações.

Ao utilizar a metáfora do labirinto, Machado (2008) sugere essa outra perspectiva. O autor considera a exploração de caminhos possíveis, em que o processo seria mais importante do que encontrar a saída.

> Ao contrário do que imaginavam os gregos, o labirinto cretense não era uma prisão ou uma máquina de guerra, mas exatamente uma arquitetura representativa da complexidade máxima que a imaginação do homem da Antiguidade podia conceber e servia também de espaço para festas e jogos. A saída não era propriamente um problema para o visitante [...]. O problema, na verdade, era como avançar sem se perder: o labirinto funcionava, portanto, como um desafio para medir a astúcia do visitante (MACHADO, 2008, p. 140).

Ele ainda acrescenta que, para uma resolução desse labirinto, era importante conhecê-lo todo, percorrendo os seus caminhos. De um modo parecido, poderia se

pensar o currículo, caminhos possíveis a serem explorados. Desafios com a dinâmica em sala de aula.

Ainda assim, um labirinto remete, de imediato, à imagem de um percurso já existente, já pronto. Como, então, recorrer a tal imagem para pensar o que pode ser imprevisível no currículo e no ato de ensinar? Usaremos a metáfora do labirinto não enquanto consolidação de caminhos já traçados, à espera de serem adentrados e explorados, mas como processos de construção, como percursos a serem compostos no mesmo passo em que são percorridos. Nisso, os encontros e as experiências produzirão esse labirinto curricular. Mas o que seriam essas experiências e encontros? Como poderiam fazer parte da construção do currículo?

3.1 Na construção de um labirinto: a experiência e o fazer docente

É recorrente nas pesquisas em educação as palavras serem pronunciadas como autoridade, conjuga-se o que deve ser feito. É como Larrosa (2020), lançando-se em uma conversação com o leitor, afirma sobre o uso da língua nesse campo pedagógico em que se projeta como as coisas devem ser:

> [...] se falamos alguma variante dessa linguagem que elabora constantemente projetos para a ação traçando pontes entre fatos (verdadeiros) sobre o que é e (boas) intenções sobre o que deveria ser teremos um lugar seguro e assegurado no campo (LARROSA, 2020, p. 63).

Na continuidade de sua escrita, ele considera que

> [...] a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição [...], não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, da prescrição, esse tempo em que nada nos acontece, e sim com o acontecimento do que não se pode “pre-ver”, nem “pre-escrever” (LARROSA, 2020, p. 68-69).

Então, pode-se dizer sobre a fluidez de um acontecer a partir do qual seja possível elaborar os sentidos, as significações daquilo que “nos passa”, Heidegger já afirmava que fazer uma experiência tem a ver com o que nós fazemos com algo que nos alcança. Larrosa (2020) acrescenta ainda que na experiência pode existir um

pensamento de “não sei o que fazer”, e, dessa forma, afirmar o que deve ser feito não terá a finalidade que se busca alcançar. Vale reforçar que a experiência não é o que somente nos passa, mas é um acontecimento que transforma o sujeito da experiência; e mais, não se trata de um conceito, não adianta querer dizer o que é experiência, segue-se uma lógica do acontecimento (LARROSA, 2020). Dessarte, pensar o currículo como experiência é apostar naquilo que Macedo (2016) defende, o imprevisível em sala de aula; é não deixar de lado toda a diferença que justamente não nos faculta prever a dinamicidade humana.

Paraíso (2009), ao propor um outro possível modo de compreender o currículo, visto não somente como dispositivo disciplinador e classificador, defende que a experiência acontece para “recriar, potencializar outras vivências, outras diferenças” (PARAÍSO, 2009, p. 290), isto é, o sujeito sai dela transformado. Larrosa (2020) ratifica que somente o sujeito da experiência está aberto para a sua própria transformação. E entendemos que a docência pode ser atravessada pelas experiências.

O ensino, enquanto fazer docente, é uma dimensão do currículo. Ao problematizar esse fazer, assumimos, como sugere Gallo (2012), que o ensino se separa da aprendizagem e, com isso, operamos ao avesso do que preponderantemente tem sido discursivizado no campo pedagógico. Muitos textos ligam as palavras ensino e aprendizagem por meio de um hífen: “ensinar-aprender”; “ensino-aprendizagem”. A consolidação desse tipo de enunciado, que condiciona o ensinar ao aprender, que afirma que só se aprende aquilo que se ensina, ou que só haveria ensino se dele decorresse uma certa aprendizagem, implica a confiança na existência de algum tipo de controle, de alguma possibilidade de previsão sobre o que a outra pessoa aprende.

Gallo (2012) cita Deleuze para argumentar que não aprendemos como, mas com alguém, a aprendizagem pode ser vista como uma construção do novo – “[...] o aprender acontece, singularmente, com cada um” (GALLO, 2012, p. 5). Nesse entendimento, aprender é diferente de ensinar, o que consolida diferentes processos de ensino e aprendizagem, sendo que o aprender não necessariamente acontece junto com o ensinar, “trata-se de dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade” (KASTRUP, 2005, p. 1277), assim como as experiências. Então, seria a experiência um processo de aprendizagem?

Por sua vez, Kastrup (2005) escreve sobre a lógica circular do aprender, que indica o inacabamento desse processo, em que o aprendizado “[...] é contínuo e

permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado" (KASTRUP, 2005, p. 1280), o que não quer dizer que se apagam os antigos pensamentos para alcançar os novos. O que já existia e o que passa a fazer parte do pensamento são ligados por uma linha de "repetição, diferenciação e invenção" (KASTRUP, 2005, p. 1279). Nessa linha, há uma ligação direta com a experimentação do novo no momento em que os encontros acontecem, "[...] momentos em que as subjetividades do professor e do aluno se encontram" (KASTRUP, 2005, p. 1287). No currículo, ocorrem esses encontros, daí as experiências acontecem e o currículo também se produz, reterritorializando-se.

Quando falamos sobre o encontro entre a docência e o corpo na condição da deficiência, compreendemos que diversas maneiras são vividas e discursos são produzidos. Larrosa (2020) acredita na força das palavras, ao usá-las podemos dar sentido ao que somos e às nossas experiências. Como, então, refletir sobre a docência nesse contexto das experiências curriculares, da educação superior, no encontro com os estudantes com deficiência? Se a experiência é um acontecimento que deixa marcas, os encontros podem ser potenciais para esse acontecer. Spinoza já dizia sobre os bons encontros e os maus encontros, aqueles que aumentam essa potência ou outros que a diminuem. A educação pode ser promovedora desses encontros (GALLO, 2008), forças que impulsionam o fazer da docência. Encontros com a pesquisa, a escuta do outro, as leituras, o movimento institucional, com o conhecimento.

Como efeitos desses encontros e do acontecer da experiência, traduções curriculares podem ser produzidas pelos professores. Corazza (2016) concebe as vidas dos professores como "artistadoras", é durante as suas andanças que eles vão criando e se criam. O professor-artista, professor-tradutor, ao educar traduzindo, utiliza-se do modo operante interpretativo. A autora se refere a um espaço educacional que é relacional, constituído por elementos - como as tradições, os costumes de diferentes gerações - deixados para a docência que, ao traduzi-los, pode atribuir-lhes outros sentidos, desconstruí-los e transformá-los em outras imagens (CORAZZA, 2016).

Diante disso, "o professor, a didática e o currículo da tradução consistem em uma determinação do pensamento, que incide sobre fenômenos singulares, como comportamentos e modos de agir, sentir, pesquisar" (CORAZZA, 2016, p. 1321). Assim, os professores operam com as matérias, tem-se a matéria-fonte, aquela que é

criada por outros, em tempos e momentos diferentes, a partir da qual a matéria-traduzida será produzida em paralelo ao que já foi criado. Então, Corazza (2016) considera se tratar de “operações transcriadoras” quando se produz algo novo e diferente nas aulas e nos currículos, levando em consideração o que foi construído anteriormente. Relaciona-se, então, a tradução a uma “aventura de risco”, “possibilidade de criação de variações em relação ao original” (CORAZZA, 2016, p. 1322). Toda essa produção tradutória-criativa só é possível quando há um movimento de viver no espaço de encontro “entre-nós” (SKLIAR, 2017).

Quando se tenta buscar identificar o outro, quais suas dificuldades, seguir prescrições, deixando de lado toda a imprevisibilidade, por vezes se pode impedir de experienciar o que acontece no encontro, o que acontece efetivamente nesse entre-nós, um espaço em que é possível a relação educativa. “Nesse ‘nós’ da educação, há assimetrias, posições diferentes e diferenciadoras, distintos lugares de estar no mundo” (SKLIAR, 2017, p. 25). Pensar no que acontece entre-nós implica pensar no que nós mesmos fazemos. Nisso, a imprevisibilidade não deve ser considerada um problema, e sim um acontecimento inerente ao processo de ensino e aprendizagem. O que dizer, então, dos estudantes com deficiência?

3.2 As diferentes formas de perceber o corpo com deficiência

As leituras de mundo deixam marcas nas formas como enxergamos os sujeitos que existem nesse mundo, isso também reflete nos caminhos que vão sendo traçados durante o processo de construção do labirinto curricular. Abaixo destacamos algumas linhas sobre os processos de significação que atravessam a história das diferentes concepções de deficiência. Não com a finalidade de seguir uma linearidade dos acontecimentos históricos e sociais, mas de compreender como houve/há diferentes maneiras de entender e nomear os corpos com deficiência.

As concepções de deficiência têm a ver com os modos de pensamento produzidos ao longo do tempo, com elementos para se direcionar às pessoas com deficiência e também como justificativa de como tratar essas pessoas (FREITAS, 2007). Assim, no decorrer da história da humanidade, formas de interpretar o corpo com deficiência foram sendo formadas e se instalaram no mundo até os dias atuais. Concepções da busca de um corpo ideal, de viés médico, assistencialista e social,

todas, de alguma maneira, moviam e movem as pessoas no tratamento com esses corpos. Essas pessoas faziam parte também das camadas dos excluídos, enfermos, pobres ou mendigos (GARCIA, 2011). Não só faziam como ainda fazem, compactuando-se ainda com o ideal de corponormatividade, uma categoria que demarca como os corpos com deficiência podem ser considerados inferiores se comparados a outros corpos que não possuem deficiência (MELLO, 2016).

Segundo Garcia (2011), na história antiga e medieval, a pessoa que nascia ou adquiria ao longo da vida alguma deficiência, era eliminada ou protegida. Em Roma, as crianças eram deixadas à margem do rio, e ao serem acolhidas em famílias pobres, eram comercializadas (GARCIA, 2011). Isso tudo se dava a partir da busca de um ideal de sociedade perfeita. Na realidade do Cristianismo eram pregados a caridade e o amor ao próximo, criando hospitais voltados para o atendimento das pessoas marginalizadas, uma perspectiva filantrópica. Sendo assim, nesse período as pessoas com deficiência não eram somente vistas como coisas, mas também como sujeitos que mereciam cuidado e assistência. Porém, foi somente na época do Iluminismo que se passou a pensar em uma igualdade civil, de direitos (FREITAS, 2007).

Podemos presenciar o caráter filantrópico na criação de algumas Organizações Institucionais Não-Governamentais (ONG's) para pessoas com deficiência, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a primeira criada em 1955, o Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência (IBDD), fundado em 1988, entre outras. São instituições que existem até os dias atuais, que também são importantes na luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

A partir do século XVII, as pessoas com deficiência passam "[...] de vítimas de um poder sobrenatural para o de "desviantes" ou doentes, sendo a matriz de interpretação predominante sobre a deficiência os critérios de normalidade definidos pela medicina" (FREITAS, 2007, s/p). À vista disso, há a patologização do termo, concebendo deficiência como aquilo que define e limita as pessoas, considerando-as incapazes e que, por isso, precisam ser tratadas para se adequarem à sociedade, a qual está fundamentada em um padrão de normalidade (FREITAS, 2007).

Assim, a deficiência foi construída pela ciência médica, dentro de parâmetros que definiam a dicotomia normalidade/anormalidade, considerando que aqueles que não se enquadrassem no que era considerado normal, eram percebidos como desvio-padrão. Diniz (2007) pontua o modelo médico da deficiência, que enxerga um corpo lesionado que necessita de cuidados médicos. Ainda conforme a autora, as limitações

eram percebidas como presentes nos corpos. No Brasil, por exemplo, essa visão médica ficou marcada desde o período colonial (SOARES, 2020). Todavia, no Brasil Império, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos teve reflexos tanto da concepção clínica quanto da assistencialista (SOARES, 2020).

O entendimento da inclusão social das pessoas com deficiência começa a ganhar vigor após a Segunda Guerra Mundial, ao ser elaborada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, para se evitar a ocorrência de barbaridades como as que ocorreram nesta guerra, na qual milhares de judeus foram mortos devido não pertencerem a uma raça superior, intitulada pelos nazistas como “raça ariana”, e a busca por um ideal de corpo ainda enraizado na sociedade (ALCOBA, 2008).

Em 1972, a partir da formação de um grupo por Paul Hunt, um sociólogo inglês que possuía uma deficiência física, foi possível realizar reflexões diferentes, destacando-se a presença de limitações não mais no sujeito, mas em uma sociedade que agia de forma hostil com a diversidade. A Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação (Upias) se consolidou como a primeira organização política mobilizada e organizada por pessoas com deficiência e, segundo Diniz (2007), as instituições especiais que surgiram antes desses movimentos, como os próprios Institutos no Brasil,

> [...] eram locais onde se confinavam pessoas com diferentes lesões físicas ou mentais, cuidando delas e lhes oferecendo educação. Em geral o objetivo dessas instituições e centros era o de afastar as pessoas com lesões do convívio social ou o de normalizá-las para devolvê-las à família ou à sociedade. (DINIZ, 2007, p.15).

A Upias articulou um movimento de resistência política ao entendimento da deficiência como uma doença, “a estratégia da Upias era provocativa, pois tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade” (DINIZ, 2007, p. 15). Assim, nessa Liga, a concepção social da deficiência, que faz relação com as barreiras existentes na sociedade que impedem a participação das pessoas com deficiência, começava a ganhar forma.

A Lei Brasileira de Inclusão, no Art. 2°, indica um conceito social para identificar quem pode ser considerada pessoa com deficiência para fins da lei:

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Na lei ainda são identificados os tipos de barreiras impostas na sociedade, que podem ser arquitetônicas, atitudinais, nas comunicações e na informação, urbanísticas, nos transportes e tecnológicas (BRASIL, 2015).

Diante de tudo isso, percebemos a recorrência da busca por nomear quem são os sujeitos com deficiência, principalmente em comparação a um padrão de normatividade: são coitados, não podem caminhar sozinhos pelas ruas, são super-heróis por superarem tantas coisas, não podem sair de casa para estudar em uma universidade, são especiais, não se divertem, são passionais etc. Ou até mesmo, em busca de promover acessibilidade, são significações que identificam previamente o que pode ser melhor para esses sujeitos: se é aluno cego vamos trabalhar o braile, o aluno surdo precisa só do interprete, aquele que tem deficiência física basta ter rampas nos espaços. Se pensássemos os sujeitos com deficiência como seres moventes, talvez sairíamos da tentativa de definir quem são, desse gesto de controle impregnado, principalmente, no processo da educação inclusiva. Todavia, não desconsideramos as especificidades desses sujeitos e os recursos, equipamentos e serviços que eles precisam para terem acesso a todo conhecimento.

E assim, pelos caminhos dos currículos, as diferentes formas de pensar o corpo com deficiência podem se revelar. A ideia sobre a inviabilidade de oferecer uma mesma proposta educacional para sujeitos com e sem deficiência conduziu as primeiras práticas e a subsequente necessidade de um saber especializado, cunhado na vertente médica, distante do conhecimento pedagógico comum às demais pessoas. Tal ideia teria sido superada? As recorrentes falas facilmente disseminadas em escolas brasileiras, tais como “ou bem esse ou aquele”, “ou eu fico com a maioria ou eu fico com a minoria”, “ou ensino aos ‘ditos normais’ ou aos com deficiência”, não nos parecem atuais? (SOARES, 2020, p. 85).

As políticas também se deslocam a partir dos movimentos sociais, buscando forjar sujeitos que operem nos mais diferentes espaços, inclusive na educação, conseguindo alcançar o nível superior. Como no ano de 2009, quando foi promulgada, a partir do Decreto n° 6.949, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esse decreto reforça, no artigo 24, que o acesso das pessoas com

deficiência ao ensino superior deve ser garantido sem discriminação e em igualdade de condição (BRASIL, 2009). Portanto, as pessoas com deficiência não podem ter a sua condição como justificativa para serem excluídas do sistema educacional geral, visto que o seu acesso e permanência nessas instituições são direitos.

Já na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a transversalidade do atendimento ao estudante com deficiência ocorre na educação superior através de atitudes que possibilitem o acesso, a permanência e a participação destes estudantes (BRASIL, 2008). Para tal, algumas ações são possíveis no que tange a uma acessibilidade de diferentes aspectos, como a arquitetônica, nas comunicações, de materiais didáticos e também pedagógicos (BRASIL, 2008).

No entanto, em 2020, o Governo lançou o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020), desconsiderando toda uma discussão séria voltada à escolarização das pessoas com deficiência, uma vez que projetava uma educação segregadora embasada em uma concepção biomédica da deficiência, ao intencionar a ampliação do atendimento educacional especializado em instituições preparadas para tal fim, além de deixar a cargo dos responsáveis o direito de escolher em qual instituição de educação matricular a criança. Essa política foi considerada inconstitucional, ao ferir o princípio de um sistema educacional inclusivo. Em 2023, com o novo presidente eleito pela população, revogou-se este Decreto. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), extinta pelo governo anterior, retornou a compor o MEC. Ambas tomadas de decisões foram importantes para a defesa de um processo educacional inclusivo e participativo.

Reconhecemos que a trajetória da institucionalização da educação das pessoas com deficiência se iniciou em instituições segregadoras, direcionadas especificamente para cada tipo de deficiência e que, atualmente, discute-se a necessidade de se construir uma educação sob a perspectiva da educação inclusiva. Diante de todas essas formas que traçamos de perceber as pessoas com deficiência, como será desenhar um caminho em direção a uma educação inclusiva discutida e desejada por muitos na educação atual? Seria possível?

3.3 O processo da educação inclusiva e as pessoas com deficiência

Os discentes com deficiência, por vezes, são vistos como os “alunos da inclusão”, o que pode ser um equívoco epistemológico, tendo em vista que o discurso da inclusão, movimento que se iniciou com mais força a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, é uma luta para que todas as pessoas possam ser incluídas nos diferentes níveis de educação, independentemente de raça/etnia, gênero, condição social etc. Esse discurso finda por se tornar um imperativo inquestionável na educação (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Isto é, todos devem ser incluídos, não há o que criticar, é uma meta a ser alcançada e isso é imprescindível. É comum, nas pesquisas nessa área, a adoção de uma escrita que deixa nítido esse viés, palavras de ordem são usadas com frequência. Não obstante, a própria inclusão pode excluir mais do que construir benefícios para determinados estudantes.

> A inclusão nos faz reconceituar a aula, o aluno, o professor, nas formas inusitadas em que se engendram, na mesma aula; o ensinar e o aprender, provocado que somos pelas perturbações que conseguimos distinguir no confronto das diferenças de uma escola para todos os alunos. Percebemos que, nesses ambientes, os alunos estão se diferenciando, juntos, apesar de todas as forças que possam agir em contrário: alguns alunos só estão na mesma sala, mas não acompanham os demais (MANTOAN, 2017, p. 42).

Pode-se dizer que as discussões que perpassam a inclusão e a deficiência são construídas socialmente e atravessam a composição dos discursos, por isso quase sempre caminham, no caso da inclusão, para uma proposta sem lugar para críticas, e para a classificação das pessoas com deficiência como anormalidade. Veiga-Neto (2007), reconhecendo os incômodos que os termos anormalidade e normalidade podem causar, enfatiza, a partir de uma leitura foucaultiana, que as marcas do que está se chamando de anormalidade vêm sendo procuradas nos corpos para encaixá-los em lugares classificatórios que os aprisionam. Seguindo adiante nessa discussão, os corpos da deficiência são relacionados a esses corpos anormais, como afirmamos no tópico anterior sobre a busca pela nomeação desses sujeitos, que é anterior ao encontro com eles.

Nesse sentido, a deficiência pode vir a ser considerada uma marca da diferença, a partir da qual muitos podem se posicionar frente às pessoas com deficiência com a ideia de que elas são incapazes, reflexo de uma visão médica do

que é ser uma pessoa com deficiência. Sobre isso, Kastrup (2018) faz referência a uma política cognitiva capacitista, que seria um modo de enxergar as pessoas com deficiência como inferiores, colocando-se sua capacidade intelectual em dúvida. Isso tem relação com o que se tem de entendimento do mundo e envolve uma postura na presença das pessoas com deficiência que é

> [...] marcado pelo preconceito e pela desigualdade, mas também pelo desinteresse e pela pouca atenção dada a elas. A referência ao desinteresse e à pouca atenção se aplica tanto ao conhecimento da singularidade de cada uma dessas pessoas quanto aos saberes que se articulam em torno de seu modo de conhecer e estar no mundo (KASTRUP; POZZANA, 2020, p. 35).

Isto diz respeito não simplesmente ao direito das pessoas com deficiência de estarem nos diferentes espaços, mas à dignidade dessas pessoas de ser, de sentir, ter anseios e vontade de viver. São pessoas que têm os seus corpos relacionados à anormalidade, à monstruosidade, como já mencionado anteriormente. Por assim dizer, não há somente uma rejeição do que é considerado diferente, mas o foco na diferença "[...] entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. A diferença pensada como uma mancha no mundo" (VEIGA-NETO, 2007, p. 107).

Então, quando se relaciona a inclusão com a diferença, a inclusão tende a ser configurada a partir da exclusão e das dificuldades de relacionamentos (SKLIAR, 2019). Além do mais, tal processo resulta na oposição entre igualdade e diferença. Diante da força social adquirida pelo discurso da igualdade, a palavra diferença é vista a partir da

> [...] negatividade que, como fatal desenlace, ninguém poderá se livrar, como se tratasse de um lastro acoplado ao seu corpo e à sua biografia. Como se a igualdade impedisse, rechaçasse ou negasse a diferença e fizesse dessa um estorvo, um obstáculo, o impedimento posto sobre um outro cujo "malefício" impede educar em paz (SKLIAR, 2019, p. 15).

A proposta aqui é aproximar a noção de diferença daquilo que pode ser produzido no encontro entre os professores e os alunos com deficiência, sem intenções de se chegar a um futuro transcendental. É a diferença que não se nega, mas "[...] recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo

que o sujeito moderno se apazigue no refúgio eterno de uma prometida maioridade" (VEIGA-NETO, 2007, p. 107). A deficiência não no sentido da falta da visão, dos movimentos, da audição, mas dos possíveis dentro de um currículo que consiga perceber os estudantes nessa condição, perpassando por vetores produtores da subjetividade dessas pessoas, tais como os "educacionais, culturais, afetivos, materiais, tecnológicos e estéticos" (KASTRUP, 2018, p. 37). Consideramos a deficiência como potência para produção da diferença.

Para tanto, muda-se o entendimento comum de que é preciso ter empatia para a concretização de práticas inclusivas no ensino, isto é, de que os professores precisam se colocar no lugar do outro. Neste caso específico, o labirinto das experimentações não leva a essa empatia, mas à abertura de estar próximo ao outro, aprender com o outro. Poderíamos nos imaginar sendo uma pessoa cega? Mesmo que cobríssemos os olhos, não haveria essa possibilidade. O que poderia suceder ao momento de vendar os olhos, seria o que Kastrup e Pozzana (2020) indicam como experimentação de uma percepção diferente da sua, em que "na oscilação dos pontos de vistas, entre um e outro, um mundo mais diverso e heterogêneo pode advir" (KASTRUP; POZZANA, 2020, p. 48).

Uma pessoa com deficiência visual não está no escuro, ela se move por suas experiências que são singulares, percebe o mundo de outras formas e pode lutar por sua existência (MARTINS, 2005). Pensemos em uma política de direitos, não com a ideia de que "somos todos iguais perante a lei", mas de que defender as diferenças implica fazer deixar de prevalecer um tipo de discurso extremista "[...] sobre a importância em tratar os estudantes com deficiência de forma igual aos demais e a resistência em reconhecer seus direitos e suas especificidades" (SOARES, 2020, p. 91).

Nisso está envolvida a construção de políticas curriculares, sejam elas de alcance macro ou micro. Não intencionamos relacionar o currículo com a salvação, como se ele portasse a fórmula para se ter uma educação de qualidade. Entendemos que no movimento curricular há os atores/autores curriculantes que compõem e constroem o currículo; eles estão imersos em um processo educativo borbulhante de conhecimentos em que se envolvem outras esferas, como as dos mundos e subjetividades outras que vivem em sala de aula, além dos modos referenciais e políticos da instituição.

Bem como propõe Veiga-Neto (2007), as pessoas com deficiência estão presentes e “[...] muito tem de ser feito por e junto com eles” (VEIGA-NETO, 2007, p. 108). Diante de tudo o que foi exposto neste momento sobre a inclusão e a deficiência, passa-se de um discurso salvacionista, em que se acredita que no futuro a inclusão será efetivada e, enfim, a educação será “melhor, feliz e definitiva”, para um envidamento de esforços que busca provocar mudanças diárias (VEIGA-NETO, 2007, p. 111).

Retomando a discussão acerca das experiências, a docência, diante da presença das pessoas com deficiência e seus desafios, compõe encontros que mobilizam saberes anteriores. Aí é possível pensar essa docência como possibilidade de um fazer criador. As experiências curriculares reclamam que o professor esteja desarmado no encontro que aqui está sendo chamado de “entre-nós” (SKLIAR, 2017).

O próprio desentendimento, como parte do ensino e do currículo, coloca em xeque a certeza, a necessidade de haver comprovação de tudo, enfim, as verdades absolutas. Essa imprevisibilidade seria, então, um “[...] golpe mortal contra tudo aquilo que, desde a Modernidade, mais nos empenhamos em oferecer ao mundo” (AQUINO, 2015, p. 360). É como afirma Gallo (2008), já citado anteriormente, sobre a educação como encontro de singularidades, encontro no qual ambos, professor e discente, são aprendizes. E como também pontua Skliar (2017):

> [...] se toda relação é uma relação entre diferenças e se não existe outra coisa que diferenças entre diferenças, o que vale a pena pensar agora é como se constrói e se constitui a possibilidade de uma conversação entre as diferenças. Pensamos na ideia de conversação não como diálogo equilibrado ou estável, nem muito menos como um rápido e hipócrita consenso, senão como aquele intercâmbio que é uma tensão e que mantém os conflitos, as assimetrias, as impossibilidades (SKLIAR, 2017, p. 33).

Até aqui, foi possível perceber como o currículo pode se compor pela experiência, a partir da ideia de experiências curriculares, quando se considera a potência dos encontros com o outro e consigo mesmo como um desdobramento do fazer docente. Nesse espaço possível de conversação, de invenção, em que a condição de aluno e a de professor não são passíveis de previsão, mas se constituem como efeitos de ações reais, o conhecimento dar-se-á a partir da atenção ao presente e de mobilizações do saber anterior (KASTRUP; POZZANA, 2020).

No que se refere ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência, é comum se acreditar que o ideal é ditar o que deve ser feito e que os problemas serão resolvidos na medida em que se siga o recomendado. Daí a necessidade de reafirmar o encontro entre as diferenças, as singularidades. Talvez assim, o professor poderá assumir o que Silva (2011) sugere como “[...] tarefa política de participante coletiva no processo social: vulnerável, limitada, correta às vezes, outras erradas, como todo mundo” (SILVA, 2011, p. 60). Cabe, então, refletir: como os professores do ensino superior vêm compondo o currículo em sala de aula a partir das experiências – possíveis – produzidas no/pelo encontro com os discentes com deficiência?

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Método é um problema filosófico, que passa a compor os discursos a partir da Idade Moderna. Como afirma Marcondes (2007), o termo modernidade faz referência às ideias de mudança, ruptura com um pensamento antigo, inovação e progresso. Dessa forma, a modernidade rompe com o pensamento escolástico e, assim, nessa concepção moderna, a escolha do método científico se constitui com a proposta de um esforço para atingir determinado fim por meio de investigação associada a uma demanda, isso tudo baseado em regras. Então, tem-se que o conhecimento científico não é espontâneo, precisa do método.

Todavia, neste trabalho o método é afirmado como um modo de fazer pesquisa, como declaram Araujo e Corazza (2020), seguindo uma perspectiva de escolhas metodológicas a partir de uma leitura pós-estruturalista.

> [...] faz-se a escolha de compor um método que envolva um conjunto de procedimentos, pelos quais o pesquisador e a pesquisa orientem o seu trajeto. Não se indica para onde pesquisador e pesquisa devem ir, muito menos de que maneira, mas aguça-se o desejo de que os pesquisadores se coloquem e se percebam em movimento de pesquisa (ARAUJO; CORAZZA, 2020, p. 527).

A proposta lançada por esta pesquisa concerne à construção dos labirintos curriculares a partir dos encontros entre a docência universitária e o estudante com deficiência. É possível afirmar que se compõe uma pesquisa qualitativa, na qual levamos em consideração realidades dinâmicas que envolvem as relações humanas. Mas isso não é tudo. De acordo com Araujo e Corazza (2020, p. 523), “toda pesquisa assume uma determinada posição, produzindo uma determinada coordenada, que implica a pesquisa em uma determinada perspectiva”. Isso é possível também por intermédio da escolha dos intercessores, conceito deleuziano que aqui é tomado para se fazer referência aos diálogos que decidimos travar em nosso percurso teórico-metodológico.

Trata-se de uma pesquisa inspirada pelo movimento de pensamento do pós-estruturalismo. A partir dessa inspiração, é possível que o pesquisador se coloque sobre um desenho metodológico aberto e não completamente determinado logo no começo, além de não ser possível ocorrer a sua aplicação da mesma forma por outra pessoa em um tempo-espaço diferente (MEYER; PARAÍSO, 2020).

Ao desenhar a problemática da pesquisa, encontramo-nos com a criação também de procedimentos que perpassam por diferentes planos. No processo de construção da pesquisa não se assume neutralidade, adotamos uma determinada posição para desenvolver o trabalho com os participantes do estudo a partir dos desejos. Araujo e Corazza (2020) afirmam que o desejo, sob a perspectiva de Deleuze e Guattari (2011), não é direcionado a algo que falta mas como potência para se produzir, é o elemento que impulsiona o processo de pesquisa, tem relação com as andanças do pesquisador, a força pesquisadora, quando adentra o território de problematização da pesquisa.

Na produção de um Método Maquinatório de pesquisa, que se aproxima da noção de encontro adotada na construção desta dissertação, Araujo e Corazza (2020) formulam, com as contribuições de Deleuze e Guattari, uma tríade conceitual que produz uma máquina de pesquisa. São três os movimentos possíveis e não sobrepostos que funcionam como um só: Plano de Referência, Plano de Criação e Linha de Recursividade. No primeiro Plano trata-se de um mover que busca perceber o território de pesquisa não com a intenção de nomear o que ele é, mas sim de adentrá-lo a fim de compreender o como ele foi se construindo a ponto de se tornar o que é; no Plano de Criação, que envolve os encontros potentes para criação, tem a ver com um conjunto de intensidades, os perceptos, conceptos, afectos; e a Linha de Recursividade, quando se tem “necessidade de retornar ao território para um novo espaço-tempo de relações” (ARAUJO; CORAZZA, 2020).

O modo de fazer pesquisa com essa inspiração

> [...] demanda de nós não apenas a compreensão do mundo em que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação (MEYER; PARAÍSO, 2020, p. 21).

É daí que o percurso metodológico se traçou. De início, indicamos nosso ponto de partida, a escolha de procedimentos para que as informações fossem produzidas. Como proposta para pensar o currículo enquanto um labirinto de experimentações em que os encontros são condição do fazer docente adentramos um universo de possíveis caminhos já percorridos por professores em sua relação com estudantes com deficiência, uma realidade desafiadora presente no processo educativo. Em qual

espaço? Com quais sujeitos da experiência? E com qual planejamento? São questões que apresentaremos a seguir.

4.1 O lugar onde os encontros acontecem

O *lócus* de pesquisa foi na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), mais especificamente no campus de Jequié, tendo em vista que se trata de uma instituição de caráter *multicampi*, localizada em três municípios do sudoeste da Bahia: Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista. A história dessa instituição iniciou com as Faculdades de Educação em diferentes municípios da Bahia, como em Vitória da Conquista, Feira de Santana, Jequié e Alagoinhas, que se juntaram à Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF), o que já estava previsto no Plano Integral de Educação do Estado.

Em Jequié, a Faculdade de Formação de Professores deu origem à Fundação Faculdade de Educação, efetivando-se somente com a criação dos cursos curtos de licenciatura em Letras e Ciências. Com a recomendação da reforma universitária de que o ensino superior ocorresse em universidade, podendo ser desenvolvido de forma excepcional em outros estabelecimentos mais isolados, foi apresentada a Federação de Escolas como uma modalidade para organizar o ensino superior em escolas isoladas, para que depois pudessem ser transformadas em universidades (UESB, 2013).

Com a Lei Delegada n° 12 de 30 de dezembro de 1980, a Fundação Educacional do Sudoeste, instituída pelo Decreto n° 27450, de 12 de agosto de 1980, foi substituída pela Autarquia Universidade do Sudoeste, sendo integradas as Faculdades de Formação de Professores e a Faculdade de Administração. Após seis anos funcionando como Autarquia, essa instituição recebeu o credenciamento do, até então, Ministério de Educação e Cultura, passando a ser identificada como Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, conforme Decreto n° 94250 de 22 de abril de 1987. Assim, surgiram os campi universitários em Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista, sendo esse último munícipio a sede de administração da Universidade (UESB, 2013).

À vista de toda sua história, a UESB se consolidou como uma entidade autárquica, vinculada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, nos três

municípios, como podemos visualizar nas fotografias aéreas de cada campus, que mostram a sua infraestrutura arquitetônica, sendo o de Vitória da Conquista o maior dentre os três (Figura 1).

FIGURA 1 – FOTOS DA VISTA DE CIMA DOS TRÊS CAMPI: ITAPETINGA, JEQUIÉ E VITÓRIA DA CONQUISTA, RESPETIVAMENTE

Fonte: Fotos retiradas do site da UESB <www.uesb.br>.

As informações da instituição referentes às suas concepções filosóficas e à sua organização podem ser encontradas, principalmente, em dois documentos: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). No PDI, podemos observar indicações sobre missão, objetivos e metas institucionais, organização administrativa e pedagógica, bem como sobre a infraestrutura física e as instalações acadêmicas. Já o PPI, em consonância com o PDI, apresenta as políticas institucionais e os direcionamentos para a realização das atividades. Ambos os documentos podem ser acessados pelo site da universidade, lá aparecem o PDI 2013-2017, prorrogado até 2019, e o PPI 2013.

Atualmente, são 47 cursos ofertados na graduação, somando os três campi, 24 cursos de mestrado, nove de doutorado, além de cursos de especialização. No campus de Jequié são 16 cursos, dentre os quais escolhemos como ambiente para

desenvolvimento da pesquisa, os de licenciatura em Letras e em Pedagogia, que foram os primeiros que receberam alunos com deficiência, em 2007, uma em Letras e outro em Pedagogia, ambas pessoas cegas.

O curso de Letras, um dos primeiros a ser criado na UESB, em 1977, a partir da Resolução CEE/BA nº 355, de 28 de fevereiro de 1977, alterado pela Portaria Minuta n° 29 de 08 de janeiro de 1992, é de habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, para formação de professores aptos a atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e também em Educação Profissional, bem como incentiva a produção de pesquisas em torno das especificidades do curso. O seu funcionamento é em dois turnos, matutino e noturno. No primeiro período letivo de cada ano as vagas são direcionadas para o noturno e no segundo período são para o matutino. Os componentes curriculares que compõem a matriz curricular do curso são organizados a partir dos objetivos da área específica de formação, que é a língua materna e as literaturas, contendo situações ligadas às práticas pedagógicas, e conta também com os estágio supervisionados. Dessa forma, os componentes do currículo perpassam a Literatura Brasileira e Latina, a Linguística, a Língua Inglesa, a Gramática, entre outros conhecimentos.

Já o curso de Pedagogia foi criado em 1997, a partir da Resolução CEE nº 084/97, de 03 de novembro de 1997. O curso tem ênfase em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, contudo, a proposta do currículo é voltada para a formação de pedagogos para atuarem nessas etapas da educação e também em supervisão, gestão escolar e orientação educacional. Para tanto, a matriz curricular engloba componentes que envolvem diferentes áreas do conhecimento da educação, como Psicologia, Sociologia, Filosofia, Didática, Currículo, Alfabetização, as Metodologias, entre tantas outras, além de incentivar as práticas de pesquisa e contar com os estágios supervisionados. Também é ofertado em dois turnos, noturno e matutino, mas, diferente do curso de Letras, o primeiro período é para o turno matutino e o segundo é para o noturno.

Ao consultar tanto o PPI quanto o PDI, para saber o que dizem sobre o processo educacional dos estudantes com deficiência, notamos que pouco é dito. No PPI, afirma-se que cabe à Universidade reorganizar a sua estrutura física, bem como suas condições pedagógicas, para que assim possa receber essas pessoas e atender as suas necessidades. Além disso, há um breve tópico sobre educação inclusiva, em que se defende a existência de ações afirmativas, assistência estudantil e

acessibilidade para possibilitar a permanência dos estudantes pertencentes a grupos historicamente excluídos da sociedade (UESB, 2013).

O PDI já faz referência ao Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (NAIPD), responsável pelo atendimento direto aos estudantes com deficiência. Segundo Oliveira (2016), foi em 2007 que se iniciaram os primeiros movimentos na instituição para promover ações para contribuir com a permanência dos estudantes com deficiência na universidade. Duas docentes de Jequié, uma delas como Assessora Acadêmica na época, entraram em contato com as instituições voltadas ao atendimento dessas pessoas existentes na cidade, construindo uma trajetória de parceria.

Em 2008, a universidade criou o Programa de Ações Afirmativas, com a Resolução CONSEPE n° 36/2008, alterada pela Resolução n° 52, de 03 de setembro de 2016, que se consolidou como uma política voltada para contribuir no acesso e permanência de candidatos e estudantes pertencentes a uma população historicamente marginalizada. Assistência Estudantil, sistema de cotas adicionais e reservas adicionais, redução e isenção da taxa de valor para realizar a prova de vestibular, foram algumas ações das quais esse Programa tratou (UESB, 2008).

Conforme Oliveira (2016) aponta, essas ações também resultaram na consolidação do Núcleo de Acessibilidade na UESB, um espaço voltado para atender os discentes com deficiência da universidade. Bem como preconiza o Decreto 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, os núcleos de acessibilidade têm como objetivo a eliminação de barreiras físicas, de comunicações e de informação que impedem a participação efetiva e o desenvolvimento de estudantes com deficiência. Apesar de não ter como garantir o rompimento das barreiras, principalmente das atitudinais, os movimentos de criação de documentos nesse âmbito, como Resoluções, Decretos e Portarias, de abrangência macro ou micro, são conquistas e tem seu espaço histórico para as pessoas com deficiência.

O atendimento educacional especializado é um serviço disponível a esses estudantes, e faz parte da educação especial, que é uma modalidade da educação que atende as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996). Na UESB, como citamos acima, esse atendimento é realizado pelos profissionais do Núcleo. Os três *campi* contam com a existência desse espaço, que em 2022 foi vinculado à Pró-Reitoria de Ações

Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil (Proapa), criada com a Resolução CONSU n° 06/2022 (UESB, 2022).

Dentre os setores administrativos que constituem a Proapa, de acordo com seu Regimento Interno instituído pela Resolução CONSU n° 08/2022, há uma Subgerência de Acessibilidade e Inclusão (SAI) e o Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência, que é vinculado à SAI. As finalidades do Naipd são as seguintes:

> I. identificar os diversos tipos de barreira que impedem ou dificultam a participação, a convivência e a aprendizagem plena e efetiva de pessoas com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação no contexto da Uesb;
> II. contribuir com a elaboração do plano de ações da SAI, onde devem constar estratégias para superação das barreiras referidas no inciso anterior;
> III. elaborar o Plano de Trabalho Individualizado para cada discente atendido, em parceria com colegiados e outras instâncias da Coapa de cada campus;
> IV. assegurar a oferta do Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, conforme prevê a legislação vigente;
> V. identificar os recursos de tecnologia assistiva, recursos humanos e tipos de suporte de que necessita seu público-alvo;
> VI. realizar o acompanhamento de discentes atendidos junto aos Colegiados de Curso;
> VII. assessorar os diversos setores e instâncias da Uesb na construção da acessibilidade para seu público-alvo. (UESB, 2022).

Antes da criação da Proapa, existia uma Assessoria de Acesso, Permanência Estudantil e Ações Afirmativas (Aapa), assim, uma das perspectivas dessa Pró-Reitoria é dar continuidade às atividades iniciadas pela Aapa, como continuar com a criação de um Regimento para o Naipd. Entre outros pontos importantes da Resolução, destacamos:

> - a necessidade de se construir e implementar políticas institucionais de inclusão educacional, articulada com as ações afirmativas;
> - a necessidade de consolidação e ampliação das políticas de ações afirmativas no âmbito da Uesb (UESB, 2022).

Podemos dizer que o Núcleo se trata de um ambiente pensado para que a equipe desenvolva ações, principalmente no tocante ao monitoramento da existência de barreiras que ainda são impeditivas para uma participação efetiva desses estudantes na universidade (SILVA et. al., 2020). Dentre essas ações, encontra-se, justamente, a manutenção de um diálogo com os docentes, visando consolidar um

trabalho colaborativo. Nesta pesquisa, consideramos o trabalho desenvolvido pelo Núcleo como parte do contexto curricular que tensiona essa docência.

4.2 Os corpos que se encontram

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o corpo docente é visto como "[...] gerador e disseminador de conhecimentos" (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2013). Esse corpo aqui referido é formado por diversos professores, personagens atuantes no cenário desse labirinto curricular. Talvez seja o caso de pluralizarmos o termo "corpo docente": são os corpos da docência, multiplicidade em diferentes espaços acadêmicos, cada qual com sua voz ecoando marcas da subjetividade. Nessa voz, segundo Larrosa (2020, p. 76), temos um sujeito que fala, mas também escuta, lê, escreve. O autor entende que

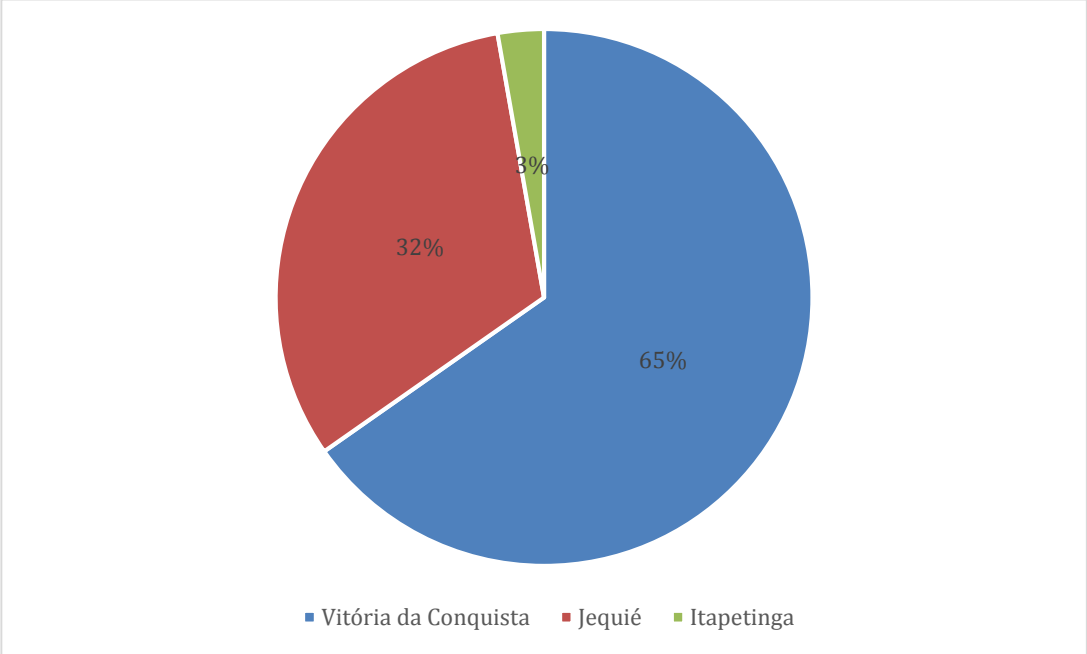
> [...] necessitamos de uma língua na qual falar e escutar, ler e escrever seja uma experiência. Singular e singularizadora, plural e pluralizadora, ativa, mas também pessoal, na qual algo nos aconteça, incerta, que não esteja normatizada por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, que nunca saibamos de antemão aonde nos leva (LARROSA, 2020, p. 76).

Na trama dos encontros, essas vozes vão se produzindo. Encontros com o outro, com a arte, com textos. A docência se encontra com outros corpos que lutam pela sua existência, como, por exemplo, com os corpos com deficiência. A presença dessas vozes, desses sujeitos no campo educacional, é parte crucial da vida que movimenta os cursos, e esse *encontro docente-discente com deficiência* é um acontecer potencializador de composição da diferença. Entendemos, com isso, que os docentes e discentes são os sujeitos da experiência.

De acordo com um levantamento do Núcleo e que consta no PDI da instituição, de 2007 até 2012, 42 alunos com deficiência estavam presentes no *campus* de Vitória da Conquista e 35 no de Jequié. Não constam informações da quantidade de alunos em Itapetinga. A partir de uma tabela enviada pela Secretaria de Cursos (SCG) da Universidade, setor responsável pela coordenação, orientação, supervisão, controle e registro das atividades acadêmicas dos alunos, percebemos que um estudante ingressou no campus de Itapetinga no ano de 2014. Com base nos dados dessa

tabela, construímos um gráfico que demonstra o quantitativo de alunos com deficiência presentes nos três *campi* e que já se formaram (Gráfico 1). Todavia, é uma quantidade aproximada, pois na tabela constam os nomes dos alunos que ingressaram por meio das cotas para pessoas com deficiência, sendo que há alunos que ingressaram por ampla concorrência.

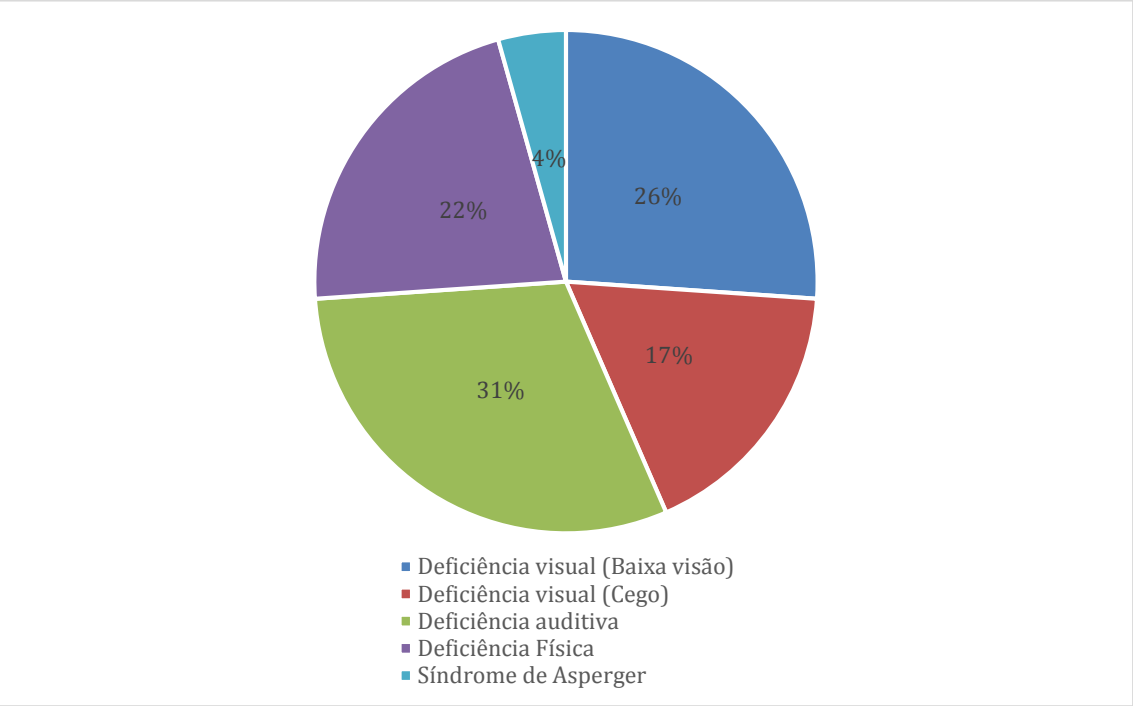
GRÁFICO 1 – QUANTIDADE APROXIMADA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS TRÊS CAMPI DA UESB (2010-2020)



Fonte: Pesquisadora (2022).

Percebemos que mais alunos estão presentes no *campus* de Vitória da Conquista (65%), em Itapetinga há um quantitativo menor (3%), o qual indica que apenas um estudante ingressou nesse campus. Em Vitória da Conquista, o curso pelo qual passaram mais alunos é o de Bacharelado em Direito, seguido de Medicina e Administração. Já em Jequié, de 32%, houve mais alunos no curso de Medicina, grande parte pessoas com baixa visão, seguido do curso de Pedagogia, Fisioterapia e Odontologia. Abaixo segue um gráfico com os tipos de deficiência por aluno da UESB, em Jequié (Gráfico 2).

GRÁFICO 2 – OS TIPOS DE DEFICIÊNCIA POR ALUNO DA UESB, CAMPUS DE JEQUIÉ



Fonte: Pesquisadora (2022).

Em Jequié, no ano de 2022, o Núcleo estava atendendo um total de 18 alunos, oito com deficiência visual – sendo três com baixa visão e cinco cegos –, três pessoas surdas, quatro pessoas autistas, além de estudantes com transtornos de comportamento e de aprendizagem. Segundo o Naipd, todos esses discentes estiveram presentes durante esse ano, sendo que dois conseguiram concluir o curso.

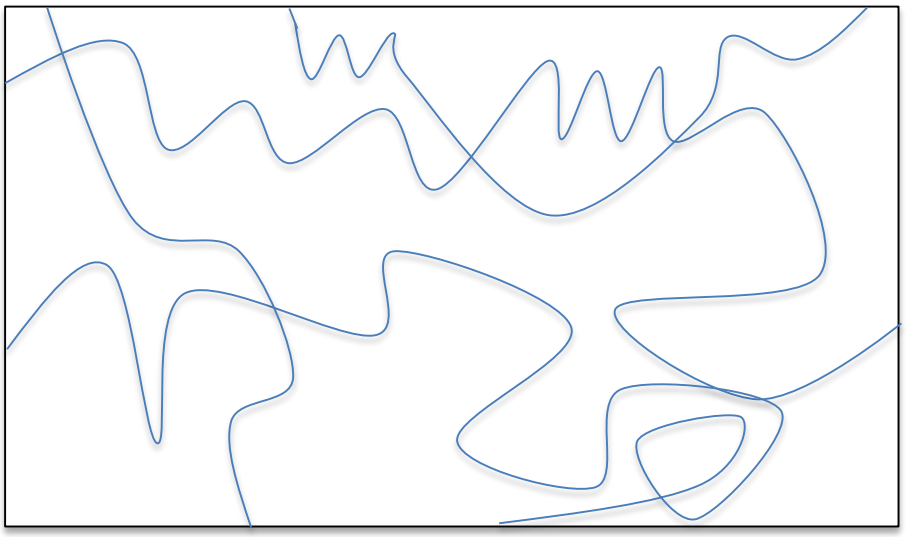
Como já citamos anteriormente, dentre os 16 cursos de graduação existentes no *campus* de Jequié, dois especificamente comporão o labirinto curricular proposto nesta pesquisa: o curso de licenciatura em Letras e o de licenciatura em Pedagogia, os primeiros que receberam estudantes com deficiência. No curso de Letras, uma mulher cega, e no de Pedagogia, um homem cego, que ingressaram em 2007. Desde então, outros estudantes já passaram e estão passando por esses cursos – surdos, com deficiência visual, com deficiência física, entre outras condições.

Entre os alunos que já passaram nesses cursos desde 2007, contabilizamos no curso de Letras seis alunos, quatro pessoas com deficiência visual, um surdo que desistiu do curso e uma pessoa com deficiência física; dentre esses, dois estão em andamento no curso. Em Pedagogia, soma-se um total de nove alunos, quatro com deficiência visual, cinco com deficiência física e um surdo, sendo que quatro ainda não se formaram.

Os corpos da docência também compõem os currículos dos cursos. O de licenciatura em Letras é composto por 37 professores, e o de Pedagogia por 41. Alguns desses professores ministram disciplinas nos dois cursos, há disciplinas que são comuns aos dois cursos, pois ambos tratam de formação de professores, possuem, pois, áreas da educação que se fazem presentes.

A composição do labirinto curricular se faz no decorrer das experimentações docentes. O desenho de um labirinto pode ser construído por linhas. Se pensamos nisso, então relacionamos os rabiscos de linhas podendo formar diferentes caminhos de um labirinto, simplesmente se construindo, como demonstrado no quadro abaixo (Quadro 4). Diferentes tipos de linhas vão compondo os percursos e são os professores-artistas que vão desenhando o labirinto curricular, que não é previsível e não tem como objetivo encontrar uma saída. Quando as experiências acontecem a partir dos encontros, os desenhos dos percursos são efeitos de todas essas experimentações.

QUADRO 4 – RABISCOS DE LINHAS QUE FORMAM DIFERENTES CAMINHOS DE UM LABIRINTO



Fonte: Pesquisadora (2022).

Sendo assim, os docentes são os participantes desta pesquisa. Tendo como critério de escolha as oportunidades que tiveram, em algum momento da sua trajetória na educação superior, de se encontrarem com algum estudante com deficiência. Foram convidados alguns professores a partir do contato que já existia por conta do Naipd. Inicialmente seriam oito professores, quatro de cada curso. Apesar de serem vinculados aos cursos uma quantidade maior, optamos por não serem tantos, devido

ao tempo de pesquisa para a produção das análises. No entanto, conseguimos conversar com cinco professoras, três do curso de Letras e duas do curso de Pedagogia. Ao todo, três professoras estiveram presentes quando os primeiros discentes nessa condição chegaram à universidade, duas de Letras e uma de Pedagogia.

A fim de preservar a identidade delas, escolhemos nomes fictícios para identificá-las. A maneira como optamos pelas escolhas dos nomes tem aproximação com a perspectiva de desenho de um labirinto curricular, a partir do movimento da construção por linhas. Assim, iremos identificar cada professora por um tipo de linha. Os tipos escolhidos foram: a curva, ondulada, espiral, sinuosa e quebrada. Abaixo segue um quadro que identifica o nome e o desenho da linha (Quadro 5).

QUADRO 5 – PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E NOMES FICTÍCIOS

NOME	**DESENHO DA LINHA**
P. Curva	
P. Ondulada	
P. Espiral	
P. Sinuosa	
P. Quebrada	

Fonte: Pesquisadora (2022).

Os tipos de linhas escolhidas tem a ver com a sua não-linearidade, possibilidade de produzir labirintos dinâmicos e não previsíveis. Demos sequência a uma atitude teórico-metodológica que envolvesse as diferentes dimensões do encontro, as intensidades dos encontros compondo um Plano de Criação.

4.3 O acontecer de outros encontros: traçando caminhos contingentes

Na trajetória desafiadora da docência, os encontros têm força, fazem emergir vozes não previstas, muito menos planejadas. O que chamamos de encontro também implica nosso gesto de pesquisa, nosso percurso metodológico. O próprio encontro com as professoras fez parte do traçar desses caminhos, uma vez que fomos para escutá-las. Chamaremos esse procedimento de *encontro pesquisadora-docentes.*

Como já apontamos, os participantes deste estudo foram cinco professoras dos cursos de Pedagogia e de Letras da UESB em Jequié. Pertencentes ao espaço da docência no curso de Pedagogia, tivemos uma pedagoga da área de Alfabetização e uma historiadora que desenvolve aulas sobre o ensino de história e tem ligação direta com a criação do Núcleo de Ações Inclusivas da universidade. Do curso de licenciatura em Letras, tivemos três professora, uma do campo da Literatura, outra de Linguística e uma de Língua Portuguesa.

De início, a nossa intenção era realizar uma Roda de Conversa em que todas pudessem estar presentes, todavia tivemos dificuldade em achar uma data em comum para todas. Sendo assim, conseguimos realizar uma Roda de Conversa com três professoras, que foi o primeiro *encontro pesquisadora-docentes*, e com as outras duas marcamos encontros individuais. Todos os encontros foram presenciais e gravados pela câmera de um celular.

Para começar cada encontro, foi apresentada a proposta de pesquisa, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em conformidade com os pressupostos éticos de uma pesquisa que envolve seres humanos, a pesquisa foi submetida à análise do Sistema CEP/CONEP, composto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), presente na instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida, e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), uma instância ligada ao Conselho Nacional de Saúde/MP (BRASIL, 2012).

Todas as professoras assinaram o TCLE (Anexo I), concordando em participar da pesquisa. Todos os encontros aconteceram na UESB, no campus de Jequié. O primeiro, uma Roda de Conversa com três professoras, aconteceu em uma sala do NAIPD. Além desse, aconteceram outros dois encontros, conversas individuais com mais duas professoras, em salas específicas da universidade e em dias escolhidos por cada uma das docentes.

Para o registro dos *encontros pesquisadora-docentes*, utilizou-se, além do recurso da gravação, um caderno de anotações de manuseio da pesquisadora. Nele foram feitas anotações a partir das falas das professoras. Já considerávamos que o que poderia ocorrer e nos passar nesses encontros, que adotamos como procedimento para produção das informações, seria algo da ordem do imponderável, reafirmando nossa própria orientação teórico-metodológica. Nisso, os efeitos dos encontros já foram acontecendo no decorrer deles, e a escritas das provocações a partir das narrativas das professoras já iam sendo anotadas. Posto isso, compreendemos que do próprio procedimento já foi emergindo uma atitude de análise.

Como disparador para cada encontro, pedimos que cada professora lesse individualmente uma poesia de Carlos Skliar (2019):

> **Alteridade, reconhecimento?**
> Não, não é “reconhecer o outro”.
> O outro é anterior a todo reconhecimento.
> O outro já é, já está, já esteve antes de mim.
> Se assim não fosse, se o outro só existisse porque o reconheço, seria como uma estátua coberta por um tecido preto em uma praça abandonada, esperando ser descoberta.
> Ou como um território que cremos inexistente e ao qual damos um nome que não é o seu.
> Não, não é “descobrir o outro”.
> Não se brinca assim às escondidas impunemente.
> Não é “nomear o outro”.
> É ser chamado por ele.

Como essa escrita nos afeta, nos passa? Também utilizamos uma sequência de pontos a serem pensados pelas envolvidas com a pesquisa. Segue abaixo o quadro que indica quais foram esses pontos que serviram de proposta para conduzir os momentos de conversa (Quadro 6).

QUADRO 6 – PROPOSTA DE CONDUÇÃO PARA O PRIMEIRO ENCONTRO PESQUISADORA- DOCENTES

DATA E DOCENTES PRESENTES:

ESQUEMA PARA A CONVERSA

1) DISPARADOR − LEITURA DA POESIA “ALTERIDADE, RECONHECIMENTO?” (SKLIAR, 2019);
2) O QUE NOS ACONTECE COM A PRESENÇA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA?;
3) O MOVIMENTO CURRICULAR DO CURSO;
4) ESPAÇOS E SUJEITOS PRESENTES NESSE MOVIMENTO E SEUS ATRAVESSAMENTOS;
5) A COLABORAÇÃO DA EQUIPE DO NÚCLEO DE AÇÕES INCLUSIVAS.

Fonte: Pesquisadora (2022).

Ao seguir nesse movimento de pensamentos outros, Skliar (2019) nos convida para uma mudança de tom, de posição de conversa:

> A transformação de uma pergunta formulada como: o que acontece com a inclusão – com a convivência, com a diferença etc.? Em outra bem distinta: o que nos acontece com a inclusão – com a convivência, com as diferenças etc.? (SKLIAR, 2019, p. 58).

Podemos até mesmo perceber, a partir da fala de uma professora, o quanto esse movimento outro de pensar a inclusão pode causar um certo choque inicialmente. Quando questionada sobre “o que nos acontece com a inclusão?”, a professora relatou se sentir surpresa e bastante pensativa. O que significa estar junto com o outro? Como isso nos atravessa? O que nos acontece com a inclusão? Pensamentos relacionados com a tentativa de produzir um outro modo para traçar os caminhos, que não seja pelo desenvolvimento da autorreflexão.

A materialização da discursividade da conversa se deu pela transcrição das gravações. E ao nos debruçarmos analiticamente tanto sobre o processo transcritor quanto sobre a materialidade dele resultante – o substrato de nosso corpus empírico, afinal –, produzimos, mais uma vez, um outro encontro, que nomeamos de *encontro pesquisadora-transcrição*. No deparo com todas essas vozes, as dos participantes e a nossa, atravessamos o incerto, interseccionamos o já dito, mobilizamos o ainda não

dito. Eis, portanto, as três dimensões do encontro presentes neste trabalho, todas elas em relação: *encontro docente-discente com deficiência, encontro pesquisadora-docentes* e *encontro pesquisadora-transcrição*.

5 O LABIRINTO CURRICULAR EM AÇÃO: OS MOVERES DA DOCÊNCIA

Não, não é "descobrir o outro"
Não se brinca assim às escondidas impunemente
Não é "nomear o outro"
É ser chamado por ele
(SKLIAR, 2018)

A partir das narrativas das professoras, foram traçados quatro eixos de análise que estão presentes em um cenário onde os encontros acontecem e causam efeitos na construção de um labirinto curricular: o mosaico da sala de aula, a inquietação e invenção da docência, as experiências dos alunos com deficiência e as ações institucionais.

Percebemos que a partir das experiências produzidas, quando há abertura ao chamado do outro, é possível que desenrolem desdobramentos imprevistos na docência. Nisso, o professor se move por diferentes caminhos que ele mesmo pode compor, ao ir desenhando os percursos no labirinto curricular. E, assim, no processo da formação acadêmica, os docentes se deparam com diferentes dinâmicas: a sala de aula, o seu próprio fazer, os alunos e a instituição.

5.1. "A sala de aula é um mosaico": os desafios presentes nos espaços de ensino e aprendizagem

> *"Porque é um mosaico, a sala de aula é um mosaico, ela parece homogênea, mas ela não é homogênea [...], a diferença perpassa a sala de aula, ela tá ali, tá ali, cada aluno é uma singularidade e a gente... Alguns professores, e eu falo a gente, a gente acaba ainda se voltando para o padrão. Padrão do que é o aluno, sendo que durante muito tempo o aluno que não era aceito era o chamado de indisciplinado, era o que não queria nada e hoje é indiscutível que o problema do professor hoje é o aluno com deficiência" (P. Espiral).*

A sala de aula é composta por diferentes sujeitos, com histórias singulares, jeitos individuais, trajetórias distintas de vida. Os professores, com todos esses aspectos que se atravessam, trabalham em sala com alunos que também têm suas singularidades. Então, quando uma das professoras afirma "a sala de aula é um mosaico", podemos estabelecer uma relação com as diferenças enquanto espécies

de marcas existentes em cada aluno. Todavia, seguiremos com o entendimento da diferença enquanto tudo aquilo que se produz a partir dos encontros.

Na construção de um mosaico, temos pequenas peças, todas diferentes, que juntas formam um desenho, é arte, que requer do artista paciência para juntar todas essas partes e então criar um desenho que, de alguma maneira, faça sentido para ele. No labirinto curricular, onde os caminhos vão sendo construídos no processo, as peças de um mosaico são o que o professor encontra pelo caminho, caracterizaremos essas peças como os desafios. No entanto, esses desafios, por vezes, podem ser vistos como problemas, tendo em vista que a condição da deficiência pode ser considerada essencialmente como um problema.

Conforme destaca Mantoan (2017), as pessoas com deficiência são encaixadas, dentro das oposições binárias, como aquelas que se distanciam dos padrões, dentro dos espaços institucionais de educação são os chamados alunos com problemas. Com isso, alguns professores acreditam que ter um aluno com deficiência em sala de aula é um problema, que esses alunos estão inseridos em uma situação de extrema dificuldade a ser solucionada e, então, consideram o aluno com essa condição um peso, tudo isso como uma representação do que é considerado ter uma deficiência.

A necessidade de nomear quem são as pessoas com deficiência é reflexo de uma longa história. Em alguns discursos ainda pode ser recorrente a necessidade de nomear esses corpos de diferentes formas, são os corpos que sofrem com a falta de algo ou os corpos resilientes. Uma das professoras se refere a um determinado acontecimento histórico para caracterizar esse aspecto:

> Então, aqui a minha viagem foi mais longa, porque ela foi até mesmo para aquele momento em que Colombo chega à América, Cabral chega ao Brasil e ele sai numa relação de... uma relação de nomear, “pronto cheguei às Índias, eles são índios, índio é índio”, eles começam num processo de desqualificação de tudo o que está a sua volta, porque o olhar dele ainda é o olhar do espanhol, do português, que vai buscar naquele ambiente [...], o olhar é de comparação com o que é Europa em função do que não tem, não tem língua, não tem moeda, não tem isso, não tem aquilo (P. Espiral).

Ela reforça ainda o enquadramento das pessoas a partir de uma perspectiva comparativa. Isso perpassa a versão do capacitismo que é problematizada por Mello (2016). Segundo essa autora, o capacitismo é materializado a partir de práticas

preconceituosas que “[...] hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional que parte das capacidades de pessoas sem deficiência” (MELLO, 2016, p. 3266), é com base nele que as pessoas com deficiência são discriminadas. Como mencionamos no capítulo 3, esses preconceitos fazem parte de uma política cognitiva capacitista, caracterizada por práticas de opressão que de tão arraigadas acabam sendo confundidas como algo natural. Assim, o capacitismo não se inicia nas universidades, mas pode se fazer presente nessas instituições, por vezes, através de práticas implícitas e silenciosas (KASTRUP; POZZANA, 2020).

Sem pretensões de representar o que é ser pessoa com deficiência, reforçamos essa condição como potência para o que pode vir a ser produzido no labirinto curricular a partir do momento em que a docência se encontra com esses corpos, no entendimento de que “sujeito e objeto (no caso, um outro sujeito) não são dados previamente, mas efeitos de uma prática concreta” (KASTRUP; POZZANA, 2020, p. 36). Segundo Kastrup (2012), a partir de ações concretas há produções de subjetividades e de mundos, ela afirma então que “as práticas têm uma potência inventiva” (KASTRUP, 2012, p. 56). Nisso, os desafios presentes nas salas de aula são as peças do mosaico que os professores-artistas encontram no processo de construção dos labirintos curriculares. Diante desse cenário podem criar, inventar e se arriscar, apostar na beleza que essas peças podem formar em construções singulares.

Consideremos então o que pode ser produzido a partir do encontro entre a docência e os alunos com deficiência, tendo em vista uma “relação de mão dupla” (P. Curva), como uma professora reforça ao falar sobre a existência do aluno:

> Então ele já está no mundo desde que a oportunidade de vir ao mundo se colocou para ele, e se a gente foca muito no que é o nosso olhar, né, de pensar que o outro existe a partir do nosso olhar, você desconsidera toda história daquele indivíduo, aí as relações ficam muito numa mão única. (P. Curva).

Todavia, continuaremos no sentido de que não se trata somente de relações entre os sujeitos e sim de práticas concretas, “[...] todas essas subjetividades fazem parte de uma rede que é constituída através de práticas concretas, práticas que são, ao mesmo tempo, cognitivas e existenciais” (KASTRUP, 2012, p. 56).

Os encontros que acontecem em sala de aula não são passíveis de previsibilidade. Todavia, ainda pode ser recorrente para os docentes considerarem que o seu fazer é completo e que serve para inteirar o aluno e conceder a luz para ele. Isso é reflexo de uma tradição pedagógica que concebe a educação como uma promessa de completar o outro que chega incompleto e precisa ser preenchido pelo conhecimento, é ainda uma necessidade de fazer desse outro o que ele ainda não é (SKLIAR, 2017). Essa tradição representacional e de viés platônico pode se vincular a uma necessidade de controlar o que o outro pode aprender, a partir do que se espera de um aluno.

Uma das professoras, ao se referir à formação docente a partir dessa tradição, ainda destaca uma lógica baseada em padrões segundo a qual os docentes querem alcançar uma resposta dos estudantes através do que consideram que sejam esses padrões. Nisso, ela evidencia que um dos aspectos que concerne aos encontros com os alunos com deficiência é justamente “colocar em suspensão os padrões” (P. Quebrada). Mais ainda, ela coloca sua própria prática em suspensão para refletir de que maneira pode melhorar para colaborar na formação desses estudantes.

> Eu penso que eu coloco a minha prática um pouco em suspensão e eu penso assim: o que é que eu posso melhorar? De que maneira eu posso colaborar? (P. Quebrada).

O que está em jogo aqui é o que é produzido no “entre-nós” (SKLIAR, 2017). Como Larrosa (2020) pontua, aquilo que nos toca, a experiência, precisa de gestos de interrupção:

> [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2020, p. 25).

No percurso do labirinto, ao se deparar com as peças-desafios, sendo um desses desafios a prática de tornar acessíveis as aulas, em defesa de experienciar e compartilhar momentos possíveis de aprendizagem (MANTOAN, 2017), inúmeros são os questionamentos dos professores. Segundo Mantoan (2006), um que se faz recorrente e que ela considera que não deve ser mais perpetuado é o da falta de

preparo, quando os professores justificam que não tiveram oportunidades durante a formação de participar de discussões sobre educação inclusiva. Segundo Rodrigues (2006), existem algumas ideias que são disseminadas no meio docente sobre a proposta de educação inclusiva, sendo a queixa dos professores sobre uma falta de formação ainda frequente entre delas.

Nas narrativas das professoras, nenhuma usou dessa queixa, lançaram-se nas conversas partindo do pressuposto de que sentem a necessidade de conhecer os alunos, fortalecendo o pensamento de que se partir de uma representação antecipada do aluno, o professor se colocará como superior dentro desse processo, como primordial, enquanto existe um cenário que se apresenta na sua dinamicidade e imprevisibilidade.

> É entender que na relação de ensino e aprendizagem, o currículo precisa ser construído com base na diferença, a diferença que está ali e a gente insiste em não perceber, esses alunos por diversas maneiras estão se mostrando, esse ato de chamar, ser chamado por eles, se manifesta na sala de aula de várias maneiras (P. Espiral).

Perceber os alunos com deficiência sem a necessidade de nomeá-los ou o desejo de prever como um processo de ensino se desdobrará é apostar nos desafios que existem e no que pode ser produzido no currículo a partir da disponibilidade de montar essas peças e então construir o mosaico da sala de aula. No desenho do labirinto curricular, ao se deparar com as peças-desafios, o professor-artista poderá desenvolver diferentes práticas. Diante disso, notamos que os desafios estão presentes nesse espaço de ensino e aprendizagem, os encontros acontecem e a docência vai se movendo também ao montar um mosaico que de alguma maneira faça sentido, e nos rabiscos desse labirinto o professor se encontra com o seu próprio fazer, movido pelos encontros.

5.2. O movimento de “pensar, repensar, testar uma coisa e outra”: inquietação e invenção da/na docência

> *"Então a primeira vez foi com ******[4], até então eu nunca tinha trabalhado nada parecido com nenhum aluno cego e realmente assim me levou, me tomou assim, muito pensar, eu tive que pensar, repensar, testar uma coisa e outra, eu pensava, aí eu testava, e eu falava aqui não, vai encontrar esse e esse empecilho, até que eu cheguei lá nas questões dos palitos, aí eu desenvolvi a metodologia que é trabalhar com os palitos, e a gente trabalha com os tamanhos diferenciados, então cada tamanho de palito é um tipo, um grupo de itens" (P. Curva).*

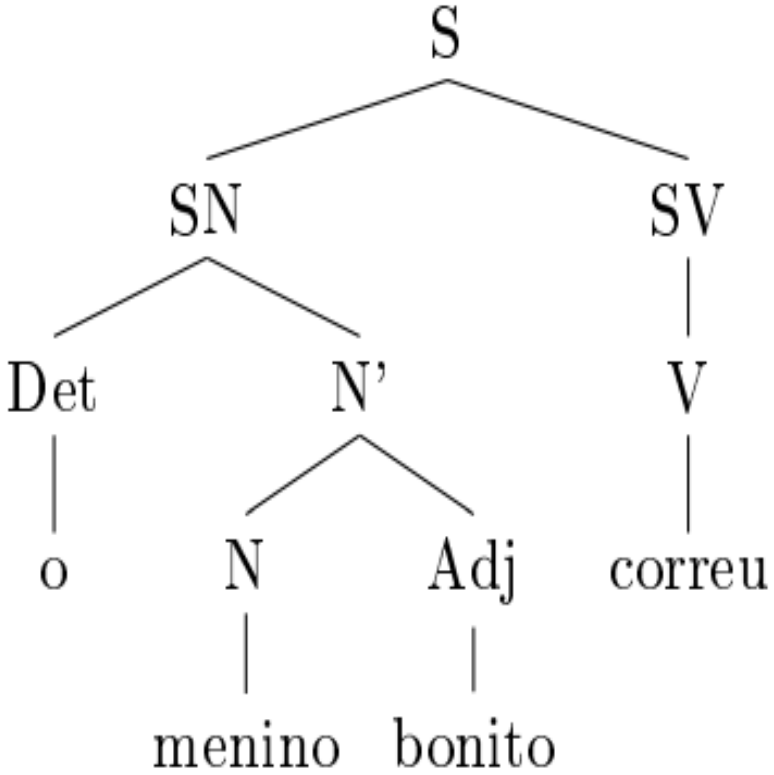
Nos encontros entre a docência e os corpos com deficiência, alguns pensamentos são mobilizados, havendo possibilidade também de haver desencontros, quando o outro não se sente pertencente a um determinado espaço. A inquietação da docência é um desses movimentos, "no sentido de que eu preciso pensar na minha proposta para aquela turma, para aquele semestre, considerando todos que estão ali" (P. Curva).

Professora de uma disciplina do curso de Letras, P. Curva trabalha com as representações arbóreas da estrutura sintática. Ao se encontrar, no decorrer da sua docência, com discentes cegos, ela revela que ficou/fica em um "processamento acelerado" ao tentar construir formas com as quais possa trabalhar com esses alunos um conteúdo considerado visual. Ela adotou um procedimento metodológico adaptado para essa demanda: com palitos de picolé, construiu a representação tátil para as árvores fonológicas. Abaixo segue a imagem de uma representação arbórea da estrutura sintática (Figura 2) e, em seguida, a foto de uma representação arbórea que um aluno cego formou a partir de uma determinada frase em uma atividade da disciplina (Figura 3).

---

[4] A professora citou o nome de um aluno.

FIGURA 2 - DIAGRAMAS EM ÁRVORE COMO REPRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA SINTÁTICA



Fonte: retirada do site https://docs.ufpr.br/~arthur/textos/apr/sintaxe/arv_apr.pdf.

FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DE UM DIAGRAMA EM ÁRVORE CONSTRUÍDA POR UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

A professora então realizou um movimento de “pensar, repensar, testar uma coisa e outra” (P. Curva). Para que isso aconteça, ela experiencia a docência, está à disposição para estar próxima do aluno, para conhecer as especificidades de cada um, sendo a sondagem o primeiro momento de sua chegada em sala de aula. Essa abertura é um acontecimento para todas as professoras, a prática desse momento inicial, que P. Curva denominou com uma “avaliação diagnóstica”, é o que concretiza o começo para se conhecer os alunos em sala de aula. É então que podem acontecer alguns movimentos, como o de “provocações e desinstalações” (P. Quebrada), e até mesmo de “inquietação” (P. Curva). Para Larrosa (2020), a inquietude pode problematizar um questionamento, “o que faço aqui?”, que é o contrário de se questionar “quem sou?”. A própria experiência não é um instrumento, mas é se colocar nos caminhos possíveis que com ela se abrem.

Com isso, trata-se de se desvencilhar de um entendimento de educação enquanto completude, decorrente, como citado no tópico anterior, de uma tradição pedagógica. Ao avesso disso, sugerimos, conforme Skliar (2017), que a incompletude é um acontecimento e uma condição do gesto educativo. Mantoan (2017) também se aproxima dessa perspectiva, ao caracterizar um sujeito singular inacabado como uma concepção para alimentar o processo de ensino e consequente aprendizagem. Dessa forma, as inquietações, provocações e desinstalações que acontecem com as professoras podem ser consideradas como condição da docência.

Outra prática também adotada pelas professoras é a de acessibilizar a avaliação, como aponta uma delas:

> [...] o surdo você tem o intérprete, você adapta, no meu caso, o instrumento de avaliação, o Núcleo me orientou, se for fazer uma avaliação com cinco questões, faça quatro objetivas, uma discursiva pra ir desenvolvendo o português como segunda língua (P. Quebrada).

Diante de todo esse cenário, as traduções curriculares são efeitos da condição dessa docência, invenções do professor-artista que emergem no labirinto curricular. Em ambas as situações acima citadas, tanto da aula acessível sobre as representações arbóreas, quanto a possibilidade de acessibilizar a avaliação para

estudantes surdos, percebemos traduções curriculares se deslocando para o cenário da sala de aula, movimentos que se constroem didaticamente.

Vejamos o exemplo de P. Curva. Ela tinha uma matéria-fonte sobre as formas de representação da estrutura sintática e, num determinado momento da disciplina, ela apresenta essa representação através de um diagrama em árvore, como podemos visualizar na Figura 2. No encontro com alunos cegos, ela demonstra inquietação: como essa representação árborea, considerada visual, pode ser percebida por uma pessoa cega? E então, ao interpretar esse diagrama em árvore, ela traduz e cria uma maneira de o seu aluno cego perceber, ao tatear, como o diagrama arbóreo de uma estrutura sintática pode ser construído, como mostrado na Figura 2. Com palitos de picolé, em diferentes tamanhos, é possível que esse aluno tenha essa percepção. Diante disso, podemos considerar que construir uma estratégia de acessibilizar o conteúdo é uma operação de tradução curricular.

Nas traduções curriculares, de acordo com Corazza (2020), temos uma matéria-fonte e então a matéria-traduzida-criada. O professor-artista então se divide em dois processos, “a tradução criadora e a interpretação crítica”, ao considerar dar uma outra performance ao que já foi criado por outros em áreas originais. Daí já temos o professor-tradutor-interprete, o qual, na sua relação com a matéria, no modo como a trabalha e na forma como a considera, é o que irá conduzir a intensidade de invenção ou de literalidade (CORAZZA, 2020).

Segundo Corazza (2016), a didática, que é também traduzida, força o ciclo do currículo a recomeçar,

> [...] à medida que o currículo existente será, paulatinamente, substituído pelos resultados das traduções didáticas até que esses sejam, novamente, capturados em um novo currículo; o qual será, mais uma vez, movimentado em outras cenas didáticas (CORAZZA, 2016, p. 1320).

Quando relacionamos as traduções curriculares, e consequentemente as didáticas, com a presença dos discentes com deficiência, podemos perceber práticas que escapam da corponormatividade. Os encontros e os efeitos que acontecem podem problematizar o capacitismo que pode estar enraizado, na iniciativa de desconstruir barreiras (KASTRUP; POZZANA, 2020).

A inquietação e a invenção docente fazem parte de um processo, dos possíveis de um currículo, em que os caminhos são produzidos sem a necessidade de achar

uma saída. Mantoan (2017) diz que não cabem modelos a serem seguidos e reproduzidos em uma escola inclusiva, considerando que todos podem ser aprendizes. Nos territórios de ensino e aprendizagem são estabelecidas relações de criação entre as pessoas que neles habitam.

Todos esses acontecimentos na/da docência também são atravessados por outras práticas concretas, como leituras em momentos de estudo e participações em outras ambiências acadêmicas.

> [...] e uma obra particularmente me tocou, que inclusive virou pra mim a minha referência para estar em sala de aula hoje, que é aquela obra de David Rodrigues, “Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva”, e aquilo virou meu lema de vida, porque o David parte de dez ideias mal feitas que as pessoas no senso comum justificam pra que a escola não atenda as pessoas com deficiência, pensando particularmente no espectro da deficiência. E aí ele traz a ideia “ah, não vou receber porque não tenho formação... não vou receber porque não sou professor especialista”, aí ele vai desconstruindo essas pseudoverdades, essas verdades mal construídas, e essa obra na minha vida profissional foi um divisor de águas (P. Quebrada, 2022).
>
> [...] na hora que estava lendo, me lembrei de Djamila Ribeiro, que é uma pensadora contemporânea maravilhosa, que ela vai falar da questão do lugar de fala [...], mas é dentro desse lugar de fala que a gente avança no século XXI, nas novas ideias, inclusive partindo da própria Djamila que já cria esse termo, é o do lugar de escuta (P. Sinuosa, 2022).
>
> Eu vejo o curso de pedagogia por três pontos de vista, quatro, cinco, lá vai. Eu vejo o curso de pedagogia como ex-estudante, eu me formei nessa escola; depois eu vejo o currículo do curso de pedagogia como professora; eu vejo o curso de pedagogia como de quem já foi vice coordenadora do curso; eu vejo o curso de pedagogia como quem coordena grupo de pesquisa, extensão e vejo o currículo como quem coordena programas de iniciação à docência (P. Quebrada, 2022).

No processo de construção do labirinto curricular, essas práticas refletem nas ações e nos discursos, são as oportunidades que se apresentam durante a trajetória profissional das professoras. Esses encontros vão compondo o fazer docente, que também afeta os alunos. Isto é, se as professoras propõem atividades acessíveis aos alunos com deficiência, por conseguinte é possível que eles se sintam pertencentes ao espaço; caso haja um desencontro desse agir docente com esses discentes, é provável que eles não se sintam parte do processo, que também poderão ser influenciados pelas experiências desses alunos. Então, percebemos o encontro de vários elementos, um “entre-nós” (SKLIAR, 2017), nós também na perspectiva de

entrelaçamentos possíveis de serem realizados, e nisso diferentes caminhos são desenhados.

5.3. “Não, isso não vai funcionar, isso não vai dar certo”: as experiências dos alunos com deficiência

> *“Então com **** agora [...] eu já estava muito mais segura, porque era uma metodologia que eu já tinha aplicado e eu sabia que funcionava e ele era talvez o mais resistente, ele ficou resistindo o quanto pôde, ele dizia “não, isso não vai funcionar, isso não vai dar certo”, e eu encorajando o tempo todo, “vai dar certo sim, vai dar certo sim, eu já utilizei essa metodologia, eu sei que ela funciona e vai funcionar pra você também” (P. Curva, 2022).*

Nas produções que acontecem a partir dos encontros, considera-se também os modos com que os próprios docentes mobilizam os discentes. Os jeitos são singulares e as trajetórias desses alunos agem como força nesse processo de mobilização, tendo em vista que as suas experiências os constituem também como sujeitos. Sobre sua prática, uma das professoras disse o seguinte:

> Então, na minha prática a procura é exatamente essa, de não ver uma pessoa como estátua, parada ali na sua frente, esperando ser descoberta por você, como se você tivesse uma varinha mágica que quando toca dá vida. A pessoa já tem uma vida antes de você, a pessoa já assume outras coisas antes de você, quando ela vem ela já é leitora, muitas vezes já é pai e mãe de família [...] e a gente entende aquela pessoa como matéria bruta (P. Sinuosa, 2022).

Uma das narrativas que se aproxima da citada acima é a de que “[...] essas pessoas elas não surgem porque passaram a ter contato comigo, elas já existem” (P. Quebrada, 2022). Ribeiro (2017), citada por uma das professoras como referência de estudo, afirma que as pessoas experienciam a vida de diferentes formas e constroem perspectivas sobre o mundo a depender de qual lugar ocupam na sociedade.

A ideia de incompletude atravessa o imaginário social, é a imagem relativa ao pensamento de que o outro é incompleto (SKLIAR, 2017). As barreiras impostas na sociedade bloqueiam a participação efetiva dessas pessoas, e nisso cada uma sente de forma diferenciada todo esse processo, assim como também podem apresentar outros comportamentos quando vivenciam um outro cenário, que seja de pertencimento. Kastrup (2018), ao se referir às pessoas cegas, entende que as

condições que atravessam o ser cego configuram um corpo e um modo de se perceber, de viver e se deslocar, desse modo, não há um mundo único que preexista.

Há pessoas que se tornaram cegas jovens, aquelas que já nasceram cegas; pessoas surdas que viveram com familiares que não sabiam se comunicar através da Libras e aquelas que já tiveram oportunidade desde cedo de se comunicarem através dela, entre tantos outros mundos. Tudo isso pode reverberar no encontro da pessoa com a deficiência, o que pode compor os seus discursos e influencia na construção de suas percepções de mundo, que têm a ver diretamente com o ato educativo, em uma sala de aula, que se move também pelas diferentes formas de ser/estar no mundo.

> Existe um domínio cognitivo que é próprio de certas práticas, práticas de percepção tátil, práticas de desenvolvimento tátil. E outros mundos que são desenvolvidos através de práticas de percepção visual. Então não existe um mundo só, nem existe só um sistema cognitivo e nem uma representação melhor do que a outra do mundo, mais próxima da realidade. (KASTRUP, 2012, p. 55).

Como já citado no tópico anterior, uma das professoras do curso de Letras, adotou um material adaptado para explicar sobre as representações arbóreas de estruturas sintáticas a alunos com deficiência visual, tendo trabalhado com mais de um aluno com esse recurso didático. Ao se referir a um determinado aluno, que considerava que não iria conseguir aprender sobre o conteúdo com esse material, ela narra:

> então com **** foi muito nesse lugar de encorajá-lo, e aí quando ele quebrou a resistência e se colocou ali manipulando os objetos que ele viu que realmente ele conseguia entender a partir daquilo, né, e o mais legal é porque o material concreto é só pra que ele entenda mesmo, desenhe mentalmente essas representações, depois ele faz isso sem o material concreto, né, depois ele faz isso, porque aí ele vai percebendo “verbo tal seleciona esse e esse argumento, ah, então pronto, esse é pra cá, esse é externo, esses são internos” (P. Curva, 2022).

Uma outra professora, ao ouvir P. Curva e conhecendo a história desse aluno, justificou que ele apresentou essa reação por ter ficado cego no final da sua adolescência, na transição para a juventude. Ainda no processo de aceitação, o aluno chega à universidade acreditando que aquele não seria um espaço para ele.

> Você deve então entrar com cuidado no mundo do outro [...], somar ao invés de tentar sempre diminuir, criticar, humilhar, como muitas vezes eu chego a ver, sobretudo do próprio ambiente universitário, a gente percebe certa humilhação, no sentido de dizer "como assim você não consegue, então o que você está fazendo aqui? Você não passou no vestibular, não falou que você dava conta do curso, por que está falando agora que está precisando de um método especial?" [...]. Não é que o método tem que ser especial, é que você tem que ter uma visão especial da educação (P. Sinuosa, 2022).

Podemos pensar, então, em como as histórias de vida que constituem cada ser humano são singulares, e em como as pessoas com deficiência experienciam os acontecimentos nessa condição de forma única. Percebemos, a partir da fala da professora que relacionou o posicionamento do aluno com um fato da sua existência, que situações relacionadas com a sua vida podem interferir nas suas relações: em qual momento da sua vida passou a viver nessa condição, como a família lidou, como percebe a sociedade, como entende as questões legais, políticas, seus posicionamentos no mundo.

Quando nos referimos ao processo de educação, essas pessoas passaram por diferentes movimentos institucionais. Mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) já anuncia a perspectiva de se estabelecer um Sistema Educacional Inclusivo, desprendendo de uma perspectiva integracionista ou segregadora. Para que o processo de construção do labirinto curricular na perspectiva desse sistema aconteça, o movimento institucional também perpassa por esse fazer docente.

5.4. "Educação é um ato coletivo": as ações institucionais

> *"[...] educação é um ato coletivo, não é individual. Enquanto a gente não perceber que a gente pode fazer muita coisa a partir do que ela colocou, não sou eu só e porque, não que com isso a gente esteja cruzando os braços, a gente está fazendo, mas a gente percebe que podia ser muito mais efetiva a sua ação com as outras" (P. Espiral, 2022).*

No desenho do currículo também nos deparamos com as políticas institucionais, para perceber quais os movimentos que a instituição tem feito a partir da construção de uma política atenta aos alunos com deficiência. Assim, entendemos uma educação formada coletivamente. Para Pozzana e Kastrup (2020), a

acessibilidade na universidade demanda o envolvimento da instituição como um todo, professores, gestores, técnicos-administrativos.

> [...] eu queria dizer que esse movimento já tem sido trazido na medida que a gente pode, mas ele tá muito individualizado, no meu ponto de vista, eu acho que a gente precisa institucionalizar as coisas, entendeu!? (P. Ondulada, 2022).

Com a entrada de dois alunos cegos em 2007, a universidade começou a se mobilizar visando a permanência e formação deles. Ainda naquele ano, de acordo com Silva (2012), eles contaram com o apoio da Associação Jequieense de Cegos (Ajece), instituição que atende as pessoas cegas do município. Sendo assim, a UESB recorreu a essa instituição, como também a outras duas, Clínica e Escola Maria Rosa (CEMAR), que não existe mais, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Silva (2012) relata que além dessa ação, a universidade buscou por financiamentos, através de encaminhamento de projetos, para que a UESB passasse a contar com equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva. Para a autora, o ano de 2007 pode ser considerado um divisor de mudanças na UESB, ela conta ainda que

> a notícia dessas duas aprovações gerou um clima de estranhamento e preocupação por parte dos professores de Pedagogia e Letras, mais especificamente. As justificativas apresentadas, naquele momento, giravam em torno da falta de preparo para lidar com esses discentes. Pairava também no ar uma certa dúvida acerca da possibilidade de eles aprenderem e dos meios que deveriam ser utilizados pelos professores para ensiná-los (SILVA, 2012, p. 9).

Em 2011, o espaço que foi se construindo ao longo dos anos para atender aos estudantes com deficiência da UESB adotou a sigla NAIPD para identificar esse local, onde são disponibilizados os serviços de AEE, bem como os instrumentos e recursos de tecnologia assistiva (SILVA, 2012). O Núcleo foi citado por todas as professoras, que reforçaram a procura por um trabalho colaborativo.

> Porque eu acho que é importante esse movimento de interagir com o núcleo, porque vocês têm um suporte, uma capacidade de nos dar um suporte, uma orientação, porque senão às vezes a gente fica fazendo as coisas muito às cegas, quando na verdade, se você busca interagir com quem tá também inserido nessa dinâmica, então a gente otimiza muito o trabalho (P. Curva, 2022).

A partir dos encontros com a equipe do Núcleo, as professoras são orientadas para algumas ações que precisam adotar para acessibilizar sua aula para os alunos. Por exemplo, o envio de materiais a serem acessibilizados aos estudantes com deficiência visual, a descrição de imagens, de slides, a realização de provas com um ledor, avaliações acessíveis para os alunos surdos, o cuidado para não marcar aulas em sala que não seja a térrea, entre tantas outras orientações.

Oliveira (2016) pontua algumas das ações que os profissionais do NAIPD exercem, sendo os intérpretes de LIBRAS e as técnicas do AEE.

> Os intérpretes de Libras mediam a comunicação do aluno Surdo, seja no AEE, na sala de aula, em aulas de campo ou estágio. Os técnicos de AEE são os profissionais responsáveis pelos atendimentos e produção e adaptação de materiais para a plena aprendizagem dos alunos cegos, com baixa visão ou com deficiência intelectual. Os atendimentos são individualizados e servem para leitura e auxílio no tocante às produções acadêmicas (resumo, resenha, artigo, monografia etc.). Para os alunos com deficiência intelectual o AEE, no intuito de exercitar a capacidade cognitiva, realiza ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e o seu desenvolvimento. Além disso, o AEE propõe atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos e situações vivenciais que possibilitem organizar o seu pensamento. Tudo isso relacionando com o acompanhamento e instrução das demandas acadêmicas. (OLIVEIRA, 2016, p. 38).

Os próprios alunos também realizam essa ponte, entre os professores e os profissionais do NAIPD.

> Ele me pedia eu mandava, vinha aqui, entregava, pedia para as meninas fazerem. E **** foi o primeiro desafio que foi a primeira do curso de Letras, muito falante, então a atenção era voltada para ela no sentido do material, essa parte que era bem mais cuidadosa, passar, deixar atualizado... “****, e o material?” “pró, está faltando...”. A outra, ****, já era mais esperta, assim, no sentido de, ela me cobrava mais, eu vinha, entregava aqui, tive aqui umas duas vezes pra fazer prova com ela (P. Ondulada, 2022).

Uma das ações mediadas pela equipe do Núcleo foi citada pela professora que já assumiu a coordenação do Núcleo em outro momento, referindo-se a reuniões que ocorriam em outro curso. A coordenadora do Colegiado desse curso solicitava uma reunião com os professores que iriam ministrar aulas para os alunos com deficiência no respectivo semestre e com os que tinham ministrado no semestre passado. As experiências movidas são narradas pela professora:

> [...] no primeiro a gente ainda ouviu professores mostrarem resistência da presença desse aluno, achava que ele não tinha condição, mas enquanto um ou dois mostrava resistência, os outros falavam o contrário. Então, no final, esse professor que mostrava resistência já estava falando o contrário (P. Espiral, 2022).

A ideia de agir a partir de uma "prontidão individual" é apontada por P. Curva, que se refere à questão da carga horária dos professores, situação indicada por outras duas docentes, que consideram importante que haja um movimento que institucionalize que os professores possam disponibilizar uma quantidade de horas para atender o discente com deficiência quando houver necessidade:

> Mas eu ainda acho que a gente se coloca muito nesse lugar que é de prontidão individual, porque você não tem nenhuma exigência do tipo, se aquilo não está na sua carga horária que você vai inserir na sua carga horária é você que vai decidir, então não adianta o núcleo mandar um informe, mandar um convite, tentar estabelecer um diálogo, trazer pra cá, se a pessoa não tiver a prontidão ela não vai fazer, se ela tiver resistência ela coloca um empecilho aqui outro lá, eu estou fazendo aqui na sala mesmo (P. Curva, 2022).

Já há esse movimento com os monitores de disciplina, que envolve os estudantes de graduação. A partir do Edital 020/2021, de abertura de inscrições para seleção de monitoria de disciplina da UESB, uma das atribuições do monitor é a de disponibilizar duas horas semanais para atender o estudante com deficiência.

> O monitor de disciplinas cursadas por, pelo menos, um aluno com deficiência, deverá dedicar o total de 02 (duas) horas, dentre as 12 (doze) horas semanais exigidas, para participar de minicurso ou oficina sobre inclusão de pessoa com deficiência no ensino superior e para a execução de atividades previstas em plano de monitoria, junto a esse (s) discente (s) matriculado(s,) devendo contar com o apoio e suporte dos profissionais especializados que atuam no NAIPD (UESB, 2021).

Segundo Silva et. al. (2022), a monitoria para os estudantes com deficiência é uma prática institucionalizada que busca contribuir na trajetória de permanência desses estudantes, além de ser uma oportunidade de formação para os monitores. Em uma pesquisa desenvolvida pelos autores acima citados, considerou-se as narrativas dos monitores da UESB em Jequié sobre as suas experiências com as

monitorias, e todos destacaram as aprendizagens que aconteceram e a consolidação de como esses momentos fora da sala de aula se tornaram formativos.

P. Espiral considera que os docentes tentam realizar o que consideram que é o ideal, porém pondera que precisa haver condições para que a docência aconteça. Para além disso, durante a conversa e com todas essas situações apresentadas, essa professora reforça:

> Imagine se a gente tem um movimento dentro do colegiado envolvendo todos os professores, aí eu te digo, não vai ser só bom pra o aluno com deficiência não, vai ser bom para todo mundo, que isso se chama acessibilidade, e acessibilidade é bom pra todo mundo (P. Espiral, 2022).

É nesse aspecto que uma outra professora compactua:

> [...] a gente já consegue notar que mais alunos com deficiência chegam à universidade, mas eu sinto que a gente precisa avançar muito, tem muitas barreiras pra gente superar, sobretudo as atitudinais, ainda tá muito forte, impregnado em nós, a ideia do capacitismo, eu olho pra uma pessoa cega e vejo que falta a visão, mas não vejo o tanto de coisa que essa pessoa tem, que experiencia e experimenta de outra forma, então eu acho que é isso. A gente precisa avançar muito, e um dos aspectos que eu pontuo é essa ideia de que o aluno não é do AEE, é da classe comum (P. Quebrada, 2022).

A ideia de que os alunos com deficiência pertencem à equipe do atendimento especializado está presente, por exemplo, na recorrência à enunciação “alunos da inclusão” (MANTOAN, 2017). No entanto, o movimento político curricular da instituição parece tentar se desvencilhar desse entendimento, assumindo que o aluno é matriculado em um curso da UESB. Dessa forma, as ações institucionais adentram um lugar de produção da diferença também, do acontecer de práticas concretas para a contribuição para a permanência, aprendizagem e formação de todos.

6 CONSIDERAÇÕES

Diferente de conceber o currículo como um documento prescritivo da ação docente, consideramos o desenho do labirinto curricular, cujo processo e construção dependem da ação dos professores. Assumimos, então, que as imprevisibilidades são condição do ato educativo. Dessa forma, esta pesquisa se refere aos efeitos das experiências produzidas a partir do encontro entre os professores e os alunos com deficiência, um encontro consubstanciado “entre-nós”, no qual se produz a diferença. Assim, a noção de encontro perpassou toda a pesquisa, a partir de três dimensões operadas relacionalmente: *encontro docente-discente com deficiência* (o acontecer no cenário da pesquisa), *encontro pesquisadora-docentes* (procedimento de produção das informações) e *encontro pesquisadora-transcrição* (atitude de análise).

A pesquisa desenvolvida com professoras da UESB do campus de Jequié, especificamente nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, indica-nos como essas professoras vão desenhando o seu labirinto curricular a partir desses encontros. Ao conversarmos com essas docentes, na tentativa de compreender a singularidade de seus gestos curriculares, atravessados pelos corpos com deficiência, demos passagem à emergência de quatro eixos de acontecimentos: os desafios encontrados durante o processo, a inquietude e invenção da docência, as experiências dos corpos com deficiência e as ações institucionais.

Concordamos que as professoras não têm como garantir que os alunos aprendam, todavia, para que ocorra a aprendizagem de algo, há o movimento da docência. Por tudo, destacamos como as criações do docente-artista para acessibilizar a matéria podem ser consideradas enquanto traduções curriculares, como o professor pode operar com a matéria-fonte e a matéria-traduzida-criada enquanto possibilidades de um mover docente acessível aos estudantes com deficiência. Ainda é comum pensar que as medidas tomadas para acessibilizar o currículo são formas de torna-lo mais fácil para as pessoas com deficiência. No entanto, devemos considerar que acessibilização curricular é condição para que o conhecimento chegue para todos, sem ter que empobrece-lo.

Posto isto, a própria deficiência pode ser considerada como potência para essas produções de acessibilidade curricular. A incompletude, tão relacionada à condição da deficiência como falta, incapacidade, além da tradição pedagógica

ancorada na ideia de que existe um ser completo que trabalhará para tratar o outro incompleto, não cabe nas problematizações que apresentamos.

Os movimentos institucionais também se fazem presentes, sendo que algumas ações ainda precisam ser institucionalizadas. No entanto, consideramos importantes as construções que vêm se consolidando na universidade, como a criação de uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil, que conta com uma Subgerência para tratar especificamente das questões que envolvem o processo de inclusão das pessoas com deficiência, da qual o NAIPD é um setor vinculado e de atendimento especializado na área.

Outro ponto que merece destaque são as monitorias realizadas e que foram institucionalizadas, o próprio compartilhamento com esses monitores pode provocar o fazer docente. Diante disso, é importante que haja oportunidades para que os professores se encontrem também com a sua docência, sendo que consideramos que o encontro com os corpos com deficiência é um momento em que o fazer docente pode se mobilizar. Isto posto, reforçamos o sentido de estar próximo aos estudantes com deficiência, em um ciclo de aprendizagem.

Com as aprendizagens as professoras vão se movendo e, então, desenham seus labirintos. No processo de construção desses desenhos elas se encontram com tudo aquilo que pode ser considerado força mobilizadora do seu fazer: estão presentes em uma sala de aula, que é percebida como um mosaico, onde as peças são os desafios; inquietam-se e com isso tentam inventar a sua docência, em que as práticas acessíveis se relacionam ao currículo traduzido; os encontros com os alunos que tem suas próprias experiências, e também com as ações institucionais, na perspectiva de que educação se constrói no coletivo.

Dessa forma, a metáfora do labirinto se aproxima de toda a dinâmica presente no processo curricular, e corrobora com o entendimento de que as professoras traçam diferentes linhas, que neste trabalho indicamos como os caminhos do labirinto, no seu mover. Acreditar nessa dinamicidade, não quer dizer que consideramos que o professor não deva planejar suas aulas - inclusive o planejamento pode ser caracterizado como o traçar das primeiras linhas -, mas que possamos considerar o processo, construindo os caminhos possíveis a partir dos encontros.

REFERÊNCIAS

ALCOBA, S. A. C. A inclusão de alunos com deficiência na Universidade: o desafio pedagógico. In: V Seminário de Educação “Sociedade Inclusiva”. **Anais**... Belo Horizonte: Puc Minas, 2008.

AMORIM, Adiel Santos de. **A formação de matemática para a escola inclusiva**: os projetos político curriculares das IES públicas do município de Belém-PA em análise. 2012. 368 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Pará, 2012.

ARAUJO, Róger Albernaz de; CORAZZA, Sandra Mara. O método maquinatório de pesquisa. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcriação**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020.

AQUINO, Julio Groppa. A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica. **R. Educ. Públ.**, v. 24, n. 56, p. 351-364, maio/ago. 2015.

BASTOS, Amanda Macitelli. **A formação do pedagogo e a educação inclusiva**: a experiência de uma universidade pública federal. 2012. 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde). Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2012.

BORELLA, Douglas Roberto. **Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. 2010. 166 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Decreto n° 6.949, de 25 de ago. de 2009. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: DF, 2009.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de nov. de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**, 2011.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Senado, 2015.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: DF, 2020.

CABRAL, Vinicius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-

alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017.

CAMPOS, Débora Ribeiro da Silva. **Representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará**. 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013. Programa de Pós-graduação em Educação.

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto; HELMANN, Caroline Lievore; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016.

DALGALO, Vanderlize Simone. **A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação Especial:** período de 2012 a 2016. 2018. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Paraná, 2018.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREITAS, M. N. C. Concepções de deficiência. In: **A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras:** um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho. 2007. Tese (Doutorado em Comportamento humano nas organizações) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais** do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: **Anais** do Congresso de Educação Básica e Currículo. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>.

GONÇALVES, Arlete Marinho. **Representações acerca dos projetos de vida de surdos universitários**. Anped, 2017. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_1074.pdf.

KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc. Campinas**, vol 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

KASTRUP, Virgínia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2012.

KASTRUP, Virgínia. **Cegueira e invenção**: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade. Curitiba: Editora CRV, 2018.

KASTRUP, Virgínia; POZZANA, Laura. Encontros com a deficiência na universidade: deslocando o capacitismo em oficinas de formação inventiva. **Mnemosina**, v. 16, n. 1, p. 33-52, 2020.

LAVARDA, Eliane Sperandei. **O currículo e a educação no ensino superior**: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM. 2014.122 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Sul, 2014.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LEITE, Lúcia Pereira; BORELLI, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 63-92, mar. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v. 32, n. 2, p. 45-68, jun. 2016.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, 2017.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARTINS, Bruno Daniele Gomes de. A angústia da transgressão corporal: a deficiência assim pensada. **Oficina do CES** v. 237, 2005.

MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo. **Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário**. 2019. 276f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MELO, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de ética em Pesquisa da UFSC. Ciência e saúde coletiva, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MESQUITA, Bárbara Andressa Mendonça de Rocha. **A pessoa com deficiência no ensino superior**: a concepção de docentes do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade no município de Goiânia. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MESSERSCHMIDT, Danieli Wayss. **Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na Educação Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Rio Grande do Sul, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, Sally da Conceição Soares. **Percursos e permanências na UESB, campus de Jequié: trajetórias dos(as) discentes com deficiência**. TCC (Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2. 277-293, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferenças no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1414-1435, 2019.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 27-41, dez. 2017.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208 f. Tese

(doutorado). Universidade de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Sul, 2014.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./dez. 2016.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Mediação pedagógica na relação com estudantes com deficiência na educação superior**. Anped, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_113.pdf.

PIN, Aline Keryn. **Inclusão de alunos com deficiência: um estudo de caso no contexto universitário de uma IES pública no Estado do Paraná**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 87-106, 2017.

REZENDE, Evelin Oliveira de. **Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial**. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RIBEIRO, Eveline Borges Vilela. **Formação de professores de ciência e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-Go**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. S. Paulo. Summus Editorial. 2006.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física**: análise do contexto universitário brasileiro e português. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriana Damiani. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos:** um estudo a partir de l. S. Vygotski. Anped, 2013. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_3054_texto.pdf.

SOARES, Márcia Torres Neri. Cultura escolar e organização curricular: um olhar histórico sobre a deficiência. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 81-95, set./dez. 2020.

SOUZA, Karina Silva Molon de. **A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas b em novos contextos na universidade**. 2016. 258 f. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Sul, 2016.

SILVA, Cleudimara Sanches Sartori. **Políticas de acesso e permanência na educação superior:** uma análise do programa Incluir em Mato Grosso do Sul. Anped, 2011. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/GT11-686%20int.pdf.

SILVA, Mariane Carloto da. **Processos de (re) conhecimento do estudante público-alvo da educação especial na UFSM**: adaptações curriculares (des) necessárias. 2016. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Sul, 2016.

SILVA, Marina Helena Chaves. Quebrando Barreiras no Ensino Superior: breve histórico sobre as ações do NAIPD, campus de Jequié. Apresentado no Seminário Escolar e Perspectivas de Atuação Profissional. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 249-260.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Das teorias tradicionais às teorias críticas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 21-81.

SILVA, Amanda Nery da; CORREIA, Evelyn Oliveira; PONTES, Ivigne Silva. A inclusão da pessoa com dislexia na educação superior. **Anais**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 926-936, maio, 2019.

SILVA, Amanda Nery da; SANTOS, André da Silva Luis; SOUSA, Valdirene Santos Rocha. Experiências de aprendizagem na prática da monitoria para estudantes com deficiência na educação superior. RIOS, Elane Nardotto; ALVES, Marine Souto (Org.). **Formação Docente e Práticas Pedagógicas**. Ibicaraí, BA : Via Litterarum, 2022.

SILVA, Mariane Carloto da; PAVÃO, Sílvia Maria de. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

SILVA, Bruno Santana da; ANDRADE, Adja Ferreira de. Análise Descritiva do Tema Deficiência nos Currículos de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n3, p.435-452, Jul.-Set., 2019.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Do cuidado com o outro à mudança educativa: Uma larva? Uma borboleta? Ambas? Ou nenhuma dessas? (Sobre a borboleta). **RevistAleph**, n. 28, 2017.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

UESB. Projeto Pedagógico Institucional. Registro em: 2013. Disponível em: http://www2.uesb.br/pdi/wp-content/uploads/2019/10/PPI_Final-UESB-2013.pdf.

UESB. Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2013-2017. Disponível em: http://www2.uesb.br/pdi/wp-content/uploads/2019/10/PDI2.pdf

UESB. Resolução CONSEPE nº 36/2008. 2008. **Dispõe sobre o estabelecimento do Programa de Ações Afirmativas da UESB, define seus princípios, objetivos e dá outras providencias.**

UESB. Conselho Universitário. Resolução n° 06/2022, de 01 de junho de 2022. **Resolve Criar a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil – Proapa.**

UESB. Conselho Universitário. Resolução n° 08/2022, de 04 de julho de 2022. **Resolve aprovar o Regimento Interno da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil (Proapa) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na forma do Anexo Único desta Resolução.**

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, 20: 121-135, 2011.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Amanda Nery da Silva*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Dra. Glaurea Nadia Borges de Oliveira*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA *O desenho de um labirinto curricular: experiências produzidas pelo encontro entre corpos docentes e corpos com deficiência na educação superior*
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): *Para produção do conhecimento científico, tendo em vista a emergência de se pensar nos movimentos curriculares do fazer docente no ensino superior, aproximando-se da produção de traduções curriculares a partir das experiência do encontro com os discentes com deficiência. Com isso, refletir sobre o processo de inclusão desses estudantes na universidade.*
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): *QUESTÃO DE PESQUISA: como as professoras dos cursos de Letras e Pedagogia vão desenhando o labirinto curricular a partir dos encontros entre a docência e os corpos com deficiência?* *OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Conhecer como tem sido o movimento curricular da UESB em relação ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência, tendo como eixo o lugar da docência nesse currículo;* *Refletir sobre as experiências vivenciadas pelos docentes a partir da sua inserção no NAIPD.*

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO: *Roda de conversa com os participantes e conversas individualmente.*
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: *UESB, no dia 09/11/2022, 11/11 e 16/11.*
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: *De 1 hora a 1 hora e 30 minutos.*

Página 2

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

CS Digitalizado com CamScanner

☒ MÍNIMO ☐ MODERADO ☐ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Reforçar estigmatização a partir do conteúdo revelado e tomar o tempo do sujeito ao participar dos encontros para a produção das informações.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Garantiremos liberdade para não responder questões constrangedoras; garantia da confidencialidade dos áudios e da não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da Instituição.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Os docentes poderão produzir percepções próprias do currículo na educação superior com as experiências que acontecem a partir dos encontros com os estudantes com deficiência.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Refletir sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior em um cenário em que cada vez mais esses estudantes se fazem presentes nos diferentes espaços de ensino, sendo as universidades parte desses lugares.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: *Nenhum dos dois*. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais

coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Amanda Nery da Silva.*
Endereço: **Av. José Moreira Sobrinho, s/n - Jequiezinho, Jequié - BA**
Fone: 73988579216 / E-mail: *neryamanda.73@gmail.com.*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1° andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- **em participar do presente estudo;**
- **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jequié-BA, 26 de outubro de 2022

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jequié-BA, 26 de outubro de 2022

Assinatura do(a) pesquisador

CS Digitalizado com CamScanner