

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, CRIAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO
E DIVERSIDADE - PPGECD**

**INCLUSÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA TEORIA ATOR-REDE**

LUCIANA COSTA SOUZA

FEIRA DE SANTANA, BAHIA

2023

LUCIANA COSTA SOUZA

**INCLUSÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE A PARTIR
DA TEORIA ATOR-REDE**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação Em Educação Científica, Inclusão E Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Flávia Cristina de Macêdo Santana.

**FEIRA DE SANTANA, BAHIA
2023**

**INCLUSÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA TEORIA ATOR-REDE**

LUCIANA COSTA SOUZA

Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2023

Dissertação apresentada ao colegiado do Programa de Pós- Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Flávia Cristina de Macêdo Santana

Sistema de Bibliotecas da UFRB

Luciana, Costa Souza

S729 Inclusão educacional em tempos de pandemia: uma análise a partir da teoria ator-rede/ Luciana Costa Souza - Feira de Santana, o autor, 2023.
90.; f il.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Programa em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, 2023.

Orientadora: Flávia Cristina de Macêdo Santana

1. Inclusão educacional. 2. Teoria Ator-Rede. 3. controvérsias . I. Título. II. Santana, Flávia Cristina de Macêdo. III. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

CDD: 371.9

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, CRIAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO
E DIVERSIDADE - PPGECD**

**INCLUSÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA TEORIA ATOR-REDE**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Luciana Costa Souza

Prof^a. Dra. Flávia Cristina de Macêdo Santana
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Orientadora

Prof^o. Dr. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Examinadora Interna

Prof^a. Dra. Lucimêre Rodrigues de Souza
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar nesse caminho de muitos aprendizados e desafios, sobretudo pela força e persistência para chegar até o final;

À minha mãe, Diva, que foi meu alicerce e minha parceira em todos os momentos, me ajudando a conciliar as muitas tarefas que se somavam à pesquisa;

Ao meu esposo Igor pelo incentivo e apoio, pois sempre acreditou na minha capacidade;

Ao meu amor maior, minha filha Cecília, que mesmo sem entender ainda o que é um mestrado, por muitas vezes, aguardou o momento em que podíamos brincar juntas. Ela é minha inspiração e maior motivo nessa busca por crescimento pessoal e profissional;

À minha irmã, Cláudia, sempre amiga, incentivadora e disposta a ajudar no que fosse preciso. Segurou minha mão diante das dificuldades;

À Mãe, por ser referência e incentivo para minha formação. Agradeço o carinho, a disponibilidade, as trocas, as orientações, observações, conselhos e todos os ensinamentos;

À minha orientadora, professora Flávia, que me acolheu e ajudou todo tempo. Seu afeto, compromisso e presença constante me levaram até o fim. Com você fui estimulada a fazer sempre o melhor, a exercitar o fazer e refazer na busca de uma escrita refinada, fundamentada e coerente, pois sua exigência e competência não aceitam menos que isso;

Aos meus colegas do mestrado, pelas trocas, experiências compartilhadas, aprendizados, incentivo, risadas. Vocês trouxeram mais leveza para essa caminhada;

Aos colegas da Uefs pela compreensão e flexibilidade diante da necessidade de dividir meu tempo de trabalho com aulas, estudos e escritas;

À Universidade Estadual de Feira de Santana, instituição onde atuo, que me possibilitou investir na minha formação;

Ao grupo de pesquisa sobre Latour que tanto enriqueceu as discussões teóricas e contribuiu com meu processo de escrita;

Agradeço aos professores do mestrado, pelo conhecimento compartilhado. Um agradecimento especial à professora Tatiana Poliana e à professora Idalina, que foram também um ombro amigo fundamental nesse percurso.

Ao professor Anderon por suas contribuições na construção do produto da pesquisa.

Gratidão infinita!

Luciana Costa Souza

INCLUSÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA ATOR-REDE

RESUMO: Esta dissertação tem como objetivo Problematizar a Inclusão Educacional dos estudantes público da Educação Especial e as controvérsias, mediações e associações agenciadas durante a pandemia da covid-19. Para isso, apoiamo-nos na Teoria Ator-Rede de Bruno Latour, que propõe a observação dos fenômenos a partir de uma ótica simétrica entre os *actantes* da rede (humanos e não humanos), superando a visão antropocêntrica que coloca o humano como o único elemento capaz de agir. O relatório de pesquisa foi organizado em formato multipaper. No primeiro estudo, tivemos por objetivo rastrear e descrever as controvérsias que envolvem a Educação Inclusiva no governo do presidente Jair Bolsonaro durante o período pandêmico. No segundo, objetivamos apresentar as contribuições da Teoria Ator-Rede para a Inclusão Educacional dos estudantes com deficiência, Transtorno do espectro autista e Altas habilidades. No terceiro, investigar como as ações e associações entre as redes sociais *online* do Núcleo de Acessibilidade de uma universidade pública e o coletivo universitário afetam a Inclusão Educacional. Neste trabalho inspiramo-nos nos pressupostos do paradigma pós-humanista, que defende que precisamos ir além da ideia de unicidade dos sujeitos (humanos). Essa perspectiva nos permite rastrear as associações existentes no enlaçamento entre humanos e não humanos, a exemplo das tecnologias, que interagem entre si e são definidos pela rede construída durante o período pandêmico. Para a análise dos dados, apoiamo-nos em três princípios delineados por Latour (2019), o Agnosticismo Generalizado, a Simetria generalizada e a Associação livre. A partir do primeiro artigo concluímos que havia uma tentativa de descumprimento das normas legais já instituídas em defesa da Inclusão educacional dos estudantes da Educação Especial, sendo a proposta de nova política de Educação Especial um retrocesso para a Inclusão. No segundo estudo, percebemos que a remoção das barreiras que impedem a participação dos estudantes foi possibilitada pela ação dos objetos em associação com os humanos. E no último artigo, constatamos que as redes sociais atraem o público jovem da universidade e favorecem a divulgação de ações e informações de modo mais eficiente, motivando discussões e debates sobre a acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência ou outra especificidade educativa no espaço universitário. Como produto da pesquisa produzimos um vídeo intitulado “Inclusão Educacional no Ensino Superior: Qual o papel da universidade”, para ser divulgado nas redes sociais *online* (*Instagram* e *Facebook*) do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual de Feira de Santana (NAU) e no *Youtube*, por compreendermos que as associações entre humanos e não humanos agem de forma coletiva, provocando mudanças na realidade.

Palavras-chave: Inclusão Educacional; Teoria Ator-Rede; controvérsias; mediação; associação.

EDUCATIONAL INCLUSION IN PANDEMIC TIMES: AN ANALYSIS BASED ON ACTOR-NETWORK THEORY

ABSTRACT: This dissertation aims to problematize the Educational Inclusion of public Special Education students and the controversies, mediations and associations brokered during the covid-19 pandemic. For this, we rely on Bruno Latour's Actor-Network Theory, which proposes the observation of phenomena from a symmetrical perspective between the network's actants (human and non-human), overcoming the anthropocentric view that places the human as the only element capable of acting. The research report will be shared in multipaper format. In the first study, we aim to track and describe the controversies surrounding Inclusive Education in the government of President Jair Bolsonaro during the pandemic period. In the second, we aim to present the contributions of the Actor-Network Theory for the Educational Inclusion of students with disabilities, Autistic Spectrum Disorder and High abilities. In the third, to investigate how the actions and associations between the online social networks of the Accessibility Center of a public university and the university collective affect Educational Inclusion. In this work, we are inspired by the assumptions of the post-humanist paradigm, which argues that we need to go beyond the idea of uniqueness of (human) subjects. This perspective allows us to track existing associations in the link between humans and non-humans, such as technologies, which interact with each other and are defined by the network built during the pandemic period. For data analysis, we relied on three principles outlined by Latour (2019), Generalized Agnosticism, Generalized Symmetry and Free Association. From the first article, we concluded that there was an attempt to breach the legal norms already established in defense of the educational inclusion of Special Education students, and the proposal for a new Special Education policy was a setback for Inclusion. In the second study, we realized that the removal of barriers that impede the participation of students was made possible by the action of objects in association with humans. And in the last article, we found that social networks attract the university's young public and favor the dissemination of actions and information more efficiently, motivating discussions and debates about the accessibility and inclusion of students with disabilities or other educational specificity in the university space. As a result of the research, we produced a video entitled "Educational Inclusion in Higher Education: What is the role of the university", to be disseminated on online social networks (Instagram and Facebook) of the Accessibility Center of the State University of Feira de Santana (NAU) and on Youtube, because we understand that associations between humans and non-humans act collectively, causing changes in reality.

Keywords: Educational Inclusion; Actor-Network Theory; controversies; mediation; Association.

LISTA DE FIGURAS

ARTIGO 1

Figura 1 - Notícia sobre manifestação da Anped e ABPEE

Figura 2 - Linha do tempo da Educação Inclusiva

Figura 3 - Nuvem de palavras contidas no Decreto 10.502/2020

Figura 4 - Notícia sobre fala do Ministro da Educação do governo do presidente Jair Bolsonaro

Figura 5 - Nuvem de palavras com argumentos da audiência pública do STF

ARTIGO 2

Figura 1: Menino cadeirante na rampa de acesso à faixa de pedestre

Figura 2: Quadrinho da Turma da Turma da Mônica com personagem cego utilizando bengala e piso tátil

ARTIGO 3

Figura 1 - Card “Ei professor! Você tem algum aluno com deficiência física?”

Figura 2 - Card “Vamos falar sobre acessibilidade?”

Figura 3 - Card “Dia Nacional da Acessibilidade”

Figura 4 - Card Fique por dentro

Figura 5 - Card “Você sabia que o NAU possui Tecnologia assistiva?”

Figura 6 - Card “TDAH...Já ouviu falar?”

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN - Universidade federal do Rio Grande do Norte
PPGCI - Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação
CETENS - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
PPGECID - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade
PNEE - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEI - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
TAR - Teoria Ator-Rede
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
EAD - Educação à distância
GEPEE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial
NAU - Núcleo de Acessibilidade da UEFS
COVID 19 - Coronavírus
CNE - Conselho Nacional de Educação
OMS - Organização Mundial da Saúde
MEC - Ministério da Educação
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
ANT - Actor Network Theory
STF - Supremo Tribunal Federal
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
Libras - Língua Brasileira de Sinais
AEE - Atendimento Educacional Especializado
Abrasco - Associação Brasileira de Saúde Coletiva
Fiocruz - Fundação Oswaldo Cruz
ObEE - Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AMPID - Associação Nacional dos(as) Membros(as) do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência
Mudevi - Movimento Unificado de Deficientes Visuais
PL - Projeto de Lei
ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
PSB - Partido Socialista Brasileiro

TEA - Transtorno do Espectro Autista

SARS - COV- 2 - Novo coronavírus

MEC - Ministério da Educação

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

SEC - Secretaria de Educação

IRM - Instituto Rodrigo Mendes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO

1.1 Narrando os caminhos trilhados	12
1.2 Agenciando o objeto de estudo	15
2 Inclusão e Pandemia: desdobramentos da realidade escolar	16
3 Teoria Ator-Rede: compreendendo o fenômeno sob uma ótica simétrica	20
4 Conhecendo o laboratório	23
5 Método	

CAPÍTULO 2 (Cada artigo está no formato adequado às normas das revistas às quais serão submetidos)

ARTIGO 1

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONTROVÉRSIA ENTRE A ESCOLA REGULAR E A ESCOLA ESPECIAL	29
--	----

CAPÍTULO 3

ARTIGO 2

INCLUSÃO EDUCACIONAL NA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR SOBRE A MEDIAÇÃO DOS OBJETOS	51
---	----

CAPÍTULO 4

ARTIGO 3

AÇÕES E ASSOCIAÇÕES ENTRE AS REDES SOCIAIS ONLINE DE UM NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E O COLETIVO UNIVERSITÁRIO: COMO AFETAM A INCLUSÃO EDUCACIONAL	
---	--

CAPÍTULO 5

Considerações finais	86
Referências	88

PRODUTO EDUCACIONAL	91
---------------------	----

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO

Nestas palavras introdutórias, apresento os caminhos seguidos para a construção dessa pesquisa com o objetivo de circunstanciar a minha trajetória acadêmica e o objeto de estudo. Inicialmente, devo alertar o leitor que ele descobrirá nesse percurso os elementos que influenciaram minhas escolhas e decisões até a aproximação com o que se constitui o meu objeto de estudo. Trago as circunstâncias que me aproximaram das área da Educação, bem como do contato com as discussões sobre a Inclusão Educacional. Situo a configuração da pesquisa na minha trajetória, mostrando como o contato com a literatura gerou inquietações e reflexões que desencadearam o problema norteador desta investigação. Na seção 1.1, narro os caminhos trilhados e sinalizo a aproximação com o objeto de pesquisa. Na seção 2, discuto sobre a Inclusão educacional das pessoas público da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva durante o ensino remoto. Na seção 3, apresento as contribuições da Teoria Ator-Rede (TAR), de Bruno Latour, para minha pesquisa, assim como os objetivos deste trabalho. No capítulo 2, discuto sobre a educação inclusiva e a controvérsia entre a escola regular e a escola especial surgida após a publicação do decreto 10.502/2020. No capítulo 3, apresento as contribuições da Teoria Ator-rede para a Inclusão Educacional e no capítulo 4, investigamos como as ações e associações entre as redes sociais *online* de um núcleo de acessibilidade de uma universidade pública e o coletivo universitário afetam a Inclusão Educacional. No capítulo 5, apresento as considerações finais, refletindo sobre os resultados obtidos nos três artigos. Por fim, no capítulo 6, apresento o produto educacional, um vídeo sobre Inclusão Educacional no Ensino Superior.

1.1 Narrando os caminhos trilhados

Primeiramente, a minha escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia se deu a partir das minhas experiências na escola, do interesse pelos livros, pelas escritas nos cadernos. A figura do professor na sala de aula sempre foi algo que me chamou atenção e despertou muita admiração. Em casa eu reproduzia no quadro de giz de brinquedo o que vivenciava na escola, assumindo o papel de professora durante a brincadeira. Além disso, pessoas da minha vida

familiar, que exerciam a docência, serviram-me de inspiração. Todos estes elementos se interligavam provocando efeitos na minha escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia.

Concomitante ao ingresso na Universidade, iniciei minha carreira profissional numa escola particular, na qual trabalhei como professora da Educação Infantil por nove anos. As formações que aconteciam nessa escola me faziam agir e caminhar na direção da Educação Inclusiva. Os alunos com deficiência e a forma destes se relacionarem com o mundo à sua volta, com a escola, os objetos, os relatos dos pais sobre seus desafios diários, despertou meu interesse pelo que era mobilizado para garantir o aprendizado. Um mesmo objeto (elemento não humano) assumia formas diversas de ação nos humanos em sua diversidade, em sua forma de ser e comunicar, que implicava diferentes formas de aprender. A forma de conexão entre cada aluno com ou sem deficiência com seu caderno, com os brinquedos do parque, com a sala de aula, por exemplo, não era a mesma. As ações realizadas produziam diferentes efeitos. O texto que a uns atraía e entretinha, gerando comentários e questionamentos, para outros servia como um instrumento para sentar-se, botar na cabeça. A vassoura que ficava atrás da porta também assumia diferentes funções: para uns ela varria e ajudava na limpeza da sala, para outros ela podia servir como um cavalo em sua brincadeira.

Assim, na prática já se desenhavam muitas reflexões que me levaram a fazer um curso de Especialização em Educação Especial, no qual pude refletir com base em referenciais teóricos, como Mantoan (2015), Sassaki (2009), Glat (2011), e legislações vigentes sobre os vários tipos de deficiência e o papel da educação para possibilitar uma inclusão educacional efetiva. As conexões entre os artigos, as teorias, a escola em que eu trabalhava, os alunos, os objetos da sala de aula, os recursos educativos, os outros professores, as famílias, iam me levando pelo caminho da educação na perspectiva inclusiva. O uso de objetos educativos (ábaco, jogos, figuras, cartazes, livros, brinquedos, tintas e etc.) e também as tecnologias eram recursos que promoviam muitas transformações nos sujeitos como um todo, inclusive daqueles com alguma especificidade (dificuldade de aprendizagem, por exemplo), mostrando a capacidade de transformação que possuíam.

Após 11 anos ensinando na educação básica, passei no concurso para atuar como Analista Universitária na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Saí da sala de aula e passei a realizar atividades técnico-administrativas no Colegiado de Pedagogia, no *Campus* da UNEB em Serrinha-BA. Neste espaço, passei a estabelecer outros vínculos. Logo no primeiro ano de trabalho, fui convidada por colegas para trabalhar em um projeto de extensão com idosos, no qual ministrei oficinas de alfabetização, memória, ortografia, além de fazer parte de uma coordenação pedagógica conjunta. Neste espaço, outras questões ligadas à inclusão social e

educacional e à acessibilidade surgiram, não mais relacionadas à deficiência, mas relacionadas à Terceira Idade: depressão, ansiedade, mobilidade reduzida, problemas de saúde, questões familiares e econômicas. Tais questões permeavam as relações formadas por estes idosos, assim como o entusiasmo, a experiência, o desejo de novos amigos, conhecimentos, a alegria e o desprendimento trazidos pela experiência de vida. Novas relações foram se formando, mas não desviaram meu olhar da inclusão educacional. Neste espaço, as ações eram motivadas não só pelos humanos (professores, oficinairos, estudantes, coordenadores, funcionários), mas também pelos não humanos (os textos, as artes, a música, as escritas, os equipamentos, o espaço físico), tudo “ia fazendo fazer” e novas conexões se formavam e transformavam o coletivo.

Ainda na UNEB, pude trabalhar como monitora de Educação à Distância (EAD) em um curso de formação de professores da Educação Básica. A partir desse momento, começou a se ampliar meu contato com a tecnologia educacional. Essa experiência me impulsionou a buscar cursos na área em formato virtual, que me aproximaram das plataformas virtuais de aprendizagem. Foi quando surgiu a oportunidade de fazer uma pós-graduação à distância e dentre as opções de cursos estava *Formação de professores em Letras/Libras* e, pela minha trajetória, meu interesse voltou-se para este curso. O início da especialização ocorreu no mesmo período em que fui transferida para a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para atuar no Núcleo de Acessibilidade da UEFS (NAU). Neste espaço, voltado para acolher e desenvolver ações voltadas à inclusão educacional, pude fazer muitas associações com as teorias que eu estudava na pós-graduação. O NAU me possibilitou muitas reflexões sobre a diversidade e sobre os elementos que contribuem para a efetivação da Inclusão de todos os estudantes no contexto educacional. Com o intuito de colaborar com o trabalho do núcleo, fiz um curso sobre Tecnologia assistiva, uma área do conhecimento que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, serviços que buscam dar mais autonomia às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Essa formação me trouxe o entendimento sobre a capacidade destes recursos ou serviços de provocarem efeitos ou ações nos sujeitos. Os textos, o contato com algumas tecnologias, equipamentos, materiais e pessoas levaram-me a reflexões sobre o papel destes objetos na educação. Foi também no NAU que começaram a surgir as situações controversas relacionadas à Inclusão educacional que mobilizaram meu interesse pela pesquisa.

1.2 Agenciando o objeto de estudo

Com o início da pandemia em março de 2020, nós, servidores da Universidade, passamos a desempenhar atividades remotas¹ e o ensino também assumiu este formato, o que provocou muitas transformações na interação entre professores, alunos e tecnologias.

Os argumentos enunciados pelos estudantes sobre esse novo formato de ensino, sobre suas experiências com as tecnologias, sobre a acessibilidade (ou a falta dela) nos ambientes virtuais me aproximou do que em 2021 se tornaria o meu objeto de pesquisa no mestrado. Esse cenário de ensino remoto delineou muitas controvérsias² envolvendo os elementos humanos e não-humanos, em especial, as tecnologias que se tornaram essenciais nesse período pandêmico.

Em Abril de 2021, iniciei o Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, e comecei a refletir sobre os caminhos que meu trabalho de pesquisa tomaria. Nesse momento, iniciei o curso Internacional Bruno Latour no Sertão, organizado pelo Grupo de pesquisa Caixa Preta, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), à convite da minha orientadora. *Bruno Latour* é um filósofo, antropólogo e sociólogo francês que explica os fenômenos sociais a partir das associações entre humanos (professores, estudantes, etc...) e não humanos (cadernos, lápis, computador, *Google Meet*, etc...) formando redes. Nestas, seus atores ou *actantes*³, como ele prefere chamar, se associam e provocam transformações por meio das suas conexões. A teoria formulada por este autor, denominada Teoria Ator-Rede (TAR) veio somar às minhas experiências e reflexões sobre a Inclusão Educacional e o uso das tecnologias como elemento que interfere no processo inclusivo. Na próxima seção, apresentarei uma discussão sobre o objeto de pesquisa. A partir desse momento, passo a escrever na terceira pessoa.

¹ Segundo Santos (2020), na modalidade remota, professores e alunos se encontram por meio da mediação digital no dia e hora da agenda presencial

² Segundo Latour (2012), controvérsia é uma situação em que os atores discordam sobre algum tema no âmbito da ciência e da tecnologia, tema estes que geram debates, isto é, discussões que ainda não se fecharam.

³ Para Latour (2012), actante é qualquer entidade, elemento, coisa, pessoa, ou instituição que age sobre o mundo e sobre si e tem a capacidade de produzir diferença, enredados por meio dos seus diferentes mecanismos de associação que compõe a rede.

2 INCLUSÃO E PANDEMIA: DESDOBRAMENTOS DA REALIDADE ESCOLAR

O termo inclusão é amplo e podemos encontrar concepções distintas em diversos contextos e espaços. Nesta investigação, nosso interesse é a Inclusão Educacional. Segundo Mel Ainscow (2009), a Inclusão educacional significa o acesso e permanência de todas as crianças e jovens na escola. É a ação fundamentada em valores como participação, aprendizagem, aceitação da diversidade e combate ativo à exclusão de grupos vulneráveis. (AINSCOW, 2009)

Sobre Inclusão Educacional, Mantoan (2015) afirma que:

(...) é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise de identidade institucional – que, por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz que seja ressignificada a identidade fixada do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2015, p.32)

Corroborando com esta ideia, Glat, Pletsch e Fontes (2007) afirmam que a Inclusão Educacional adota uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização.

Para Mantoan (2015) a inclusão escolar depende da eliminação de barreiras arquitetônicas e da adoção de práticas de ensino que se adaptem à diversidade dos educandos, sem discriminações. Estas barreiras relacionam-se a diversos aspectos: arquitetônicos, atitudinais e didáticos. E menciona a necessidade de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades específicas dos educandos.

Apesar de destinar-se a todos os grupos historicamente excluídos, neste estudo discutiremos a Inclusão Educacional voltada, especificamente, ao público definido na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que são as pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/ Superdotação.

A lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015) considera 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).

A dimensão das políticas públicas abrange um conjunto de leis, diretrizes e decisões

judiciais que buscam concretizar o direito à Inclusão Educacional. Segundo Blanco (2003, *apud* Neto *et al*, 2018), para isso é preciso pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Assim, a perspectiva de Inclusão Educacional que adotamos nesta pesquisa envolve um olhar para a aceitação da diversidade, intrínseca ao ser humano e se propõe a remover as barreiras que possam impedir a participação e aprendizagem dos sujeitos no espaço educativo. Barreiras estas, que como diz Sasaki (2009), podem ser de ordem arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática ou atitudinal.

A Lei Brasileira de Inclusão, em seu art. 28, coloca como incumbência do Poder Público o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015). Ainda segundo esta Lei, a acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Diante do que está posto na legislação, percebemos que a Inclusão de todos no âmbito escolar requer uma transformação da cultura escolar homogeneizadora, uma reestruturação constante da escola, no sentido de remover barreiras que possam interferir no processo de desenvolvimento e participação dos estudantes.

Contudo, um novo cenário escolar começou a se delinear em fevereiro de 2020, quando iniciou a pandemia da COVID 19 no Brasil. Propagou-se a contaminação pelo SARS-cov 2, o coronavírus que provoca síndrome respiratória aguda grave. Em março, foi noticiada a primeira morte por coronavírus e após quatro meses do início da pandemia no Brasil já havia ultrapassado o número de 76 mil mortes (GROSSI; TONIOL, 2020). Diante desse quadro, o Ministério da Saúde adotou várias medidas de acordo com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), com o objetivo de frear a contaminação pelo novo coronavírus. Dentre estas medidas, o distanciamento social foi imposto como essencial para evitar o aumento do número de mortes que crescia rapidamente.

Diante destes acontecimentos, o Ministério da Educação (MEC) publicou diversas Portarias, desde o dia 18 de março de 2020, que foram sendo atualizadas para regular as atividades dos espaços escolares da Educação Básica e Superior.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 28 de abril de 2020, emitiu um parecer que orientou as atividades não presenciais em todos os níveis de ensino da Educação Infantil até o Ensino Superior, durante a pandemia da COVID-19. Os Conselhos estaduais e municipais pautados neste parecer também traçaram encaminhamentos para seus sistemas de ensino.

Assim, o ensino presencial deu lugar a uma nova configuração denominada ensino remoto. Segundo Alves (2020), *o ensino remoto se caracteriza por práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como Google Classroom, Google Meet, Zoom, dentre outras*. Esse novo formato tem a característica de ter sido adotado em caráter emergencial, diferenciando-se da Educação a distância que tem uma normatização própria.

Com a pandemia do novo coronavírus, as tecnologias digitais⁴ assumiram um papel fundamental diante da imposição do distanciamento social e da instituição do ensino remoto como possibilidade para a continuidade das aulas. As tecnologias digitais já eram utilizadas como forma de apoiar o ensino e a aprendizagem, porém o seu uso foi intensificado e diferentes interfaces foram adotadas para mediar o ensino, a exemplo das plataformas virtuais como *Google Meet, Zoom* e as mídias sociais.

Nesse contexto, alguns desafios vêm sendo notados e discutidos por muitos pesquisadores e estudiosos. Dentre eles, Santos *et al* (2021) coloca que, frente à pandemia de COVID-19, a tecnologia foi inserida instantaneamente em muitas dimensões da vida cotidiana e todos, independente da classe social, passaram a depender da tecnologia para continuar realizando suas atividades. Segundo esta autora, *as diferenças de condições de acesso a equipamentos e à internet, em muitos casos, amplificaram as exclusões decorrentes das desigualdades sociais*. Além disso, ela traz que as instituições de ensino tiveram que adaptar-se rapidamente a estas mudanças, tendo que modificar suas práticas, atividades e conteúdos para as aulas remotas.

⁴ De acordo com Soares *et al* (2015) as tecnologias digitais podem ser definidas como um conjunto que integra uma gama de bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos.

Toniol (2020) apresentou discussões relacionadas à pandemia da COVID-19, apontando para as transformações ocorridas, como a potencialização do uso das tecnologias no ensino remoto e os efeitos produzidos no coletivo, do qual fazem parte as pessoas com deficiência, entre outros temas.

Em relação às dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência na pandemia, Oliveira *et al* (2020) faz um relato sobre situações vividas por uma pessoa com síndrome de Larsen, que provoca uma dificuldade física/motora, uma mulher surda e um homem com baixa visão. Em comum, todos eles tiveram a imposição de adaptar-se a uma realidade diferente sem ter os recursos de acessibilidade necessários para o contexto de atividades remotas. Por exemplo, no caso de Tiago, que tem baixa visão, para trabalhar de forma remota encontrou dificuldades, pois o que o leitor de tela (*software* que converte textos escritos em áudios para permitir o acesso ao conteúdo por pessoas com deficiência visual) não consegue ler, o leitor conseguiria auxiliá-lo, porém o distanciamento social impede o apoio de um profissional que auxilie na acessibilidade ao conteúdo. Todos estes fatores apontam para uma diversidade de realidades que produzem contradições e desafios à Inclusão social ou educacional. No caso específico das pessoas com deficiência, antes da pandemia já encontravam barreiras de naturezas distintas (físicas, didáticas, atitudinais, comunicacionais, tecnológicas), e com a pandemia, tiveram que adaptar-se a novas formas de contato social, com a utilização da tecnologia no ensino remoto, dentre outras mudanças.

Assim, começa a se delinear uma controvérsia relacionada à Inclusão educacional no ensino remoto. De um lado, temos a tecnologia utilizada para as aulas tida como um facilitador da aprendizagem. Por outro lado, ela passa a ser também, durante a pandemia, um potencializador da exclusão, como sinalizado por Cavalcante e Jiménez (2020).

Desse modo, vemos que os recursos utilizados para o ensino, dentre eles as tecnologias, também precisam atender a uma diversidade de necessidades e especificidades dos alunos. Assim, o presente trabalho buscará responder à seguinte questão: Como se desdobraram as controvérsias, mediações e associações entrelaçadas à Inclusão Educacional em tempos de pandemia da COVID -19?

Na próxima seção, apresentaremos as contribuições teóricas para compreender o fenômeno e os objetivos da pesquisa em termos teóricos.

3 TEORIA ATOR-REDE: COMPREENDENDO O FENÔMENO SOB UMA ÓTICA SIMÉTRICA

A pandemia da COVID-19 colocou como protagonista dessa nova realidade um vírus (não humano) capaz de provocar inúmeros efeitos em nosso modo de viver e se relacionar. Falando especificamente do contexto educativo, esse ser invisível aos nossos olhos foi capaz, como já dito anteriormente, de modificar toda estrutura escolar e dar voz a outros não humanos, a exemplo das tecnologias. Assim, para compreender esse fenômeno social sem ignorar os não humanos capazes de provocar tantas mudanças, adotaremos como pressuposto a teoria Ator-Rede, de Bruno *Latour* e nos debruçaremos sobre a relação entre humanos e não humanos.

Inúmeros artigos no campo da Sociologia (LATOURE,2012); (LAW, 1992), Comunicação (LEMONS, 2013) e Educação (OLIVEIRA; PORTO, 2016; SILVA, 2016; SILVA; BARBOSA 2018) apresentam a Teoria Ator-Rede, bem como sua origem e contexto de desenvolvimento, principais autores, os conceitos importantes e possíveis articulações. Essa teoria analisa os fenômenos sociais a partir das redes formadas entre *actantes* humanos e não humanos que se associam e produzem efeitos. Inspirados em *Latour* (2019), entendemos rede como uma série de associações entre *actantes* que agem e levam outros à ação, permitindo ver as discontinuidades (associações e desassociações) necessárias para gerar uma ação contínua. Os *actantes* são os atores capazes de agenciar, ou seja, capazes de “fazer fazer” algo que produzam um efeito ou transformação, ou ainda que motiva uma ação. E essa capacidade de agenciamento não é exclusiva dos humanos, ela está presente também nos objetos. *Latour* chama de não humano tudo o que não pode ser classificado como humano: as plantas, animais, objetos, vírus, máquinas, documentos, discursos, etc.

Latour se contrapõe às dicotomias que separam a natureza e a sociedade, os humanos dos objetos, a ciência formal e o senso comum. O que ele quer é que olhemos os fatos e o coletivo (como ele prefere designar o que chamamos de sociedade) sob uma ótica mais integrada. *Gonzales e Baum* (2013), ao discutir as ideias da Teoria Ator-Rede, dizem que:

Com isto, não se trata mais de separar o conhecimento exato sobre a natureza do exercício do poder entre os homens, mas de seguir a rede que liga constantemente homens e coisas que permite a construção de nosso coletivo. Essa rede, porém, não é constituída “apenas” de discursos, imagens representadas e/ou linguagem. Ela só pode ser desdobrada através dos objetos que ainda não encontraram seu lugar estabilizando-se, ou que simplesmente não possuem lugar nessa divisão tradicional, os híbridos. (*Gonzales e Baum*, 2013, p. 4)

Assim, esta teoria propõe a observação dos fenômenos a partir de uma ótica simétrica entre os *actantes* da rede, superando a visão antropocêntrica que coloca o humano como o único elemento capaz de agenciamentos, ou de provocar uma ação. Tudo aquilo que nos “faz fazer” algo é um *actante*. O vírus, por exemplo, é um *actante* não humano que provocou muitas mudanças em nosso comportamento: passamos a usar máscaras, álcool gel, nos distanciamos, evitamos contato físico e passamos a utilizar a tecnologia para manter a comunicação, agora de forma virtual. Essas ideias fazem parte do que é chamado de Antropologia simétrica.

Os princípios da Antropologia simétrica levam o cientista ou pesquisador a adotar uma metodologia que siga os atores em ação na rede, não separando humanos de não humanos e dando a eles o mesmo grau de importância. Essa rede é chamada de sociotécnica. (SÁ, 2006)

O método de estudo científico proposto por Latour é a cartografia das controvérsias. Esta se distingue da etnografia tradicional, pois considera os atores não humanos na observação dos fatos, e mantém a característica de inserir-se na realidade pesquisada, seguindo os rastros deixados pelos *actantes*, percebendo as controvérsias que surgem nas associações da rede. As controvérsias são os conflitos, as divergências e contradições entre os atores.

Venturini (2010) *apud* D'Andrea (2018) considera que:

Controvérsias são situações onde a vida coletiva se torna mais complexa: onde a maior e mais diversa seleção de atores está envolvida; onde as alianças e oposições se transformam sem muita prudência; onde nada é tão simples quanto parece; onde todos estão gritando e brigando; onde conflitos crescem de maneira áspera (VENTURIN *apud* D'ANDREA, 2018)

As controvérsias são identificadas como questões que ainda não produziram consenso, sobre as quais os atores discordam ou concordam na discordância. Voltando-se para o contexto da pandemia, as discussões a respeito do ensino remoto, das plataformas virtuais de aprendizagem, dos aplicativos e recursos utilizados para possibilitar a continuidade do ensino diante da imposição do distanciamento encontram apoio nas ideias de Latour, porque estas nos permitem enxergar como estes objetos (máquinas, aplicativos, plataformas, mídias) têm interferido em nossas ações e, como nós agimos sobre eles provocando mudanças. Para Latour (2012), tudo está relacionado e deve ser dado o mesmo tratamento a cada elemento, observando-os sem presumir diferenciação entre os atores na análise dos fenômenos sociais (princípio da simetria generalizada).

O pensamento latouriano nos leva a olhar o social sem fragmentá-lo, sem separar o

natural do social, observando os fatos científicos não como verdades absolutas e imutáveis, mas como fatos construídos, que ao conectar-se com outros atores se transformam. A pandemia do coronavírus nos colocou diante de uma realidade educacional nova em que os humanos conectaram-se a novos atores, dentre eles as tecnologias utilizadas no ensino remoto. Nesta rede, algumas controvérsias foram sendo delineadas. O objeto que ao mesmo tempo facilita a comunicação sem um contato presencial, noutros torna-se um elemento que exclui alguns atores. Poderia dizer ainda que a ação dos humanos sobre estes objetos também provoca alterações no uso ou em suas configurações.

Objetivo geral

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo geral: Problematizar a Inclusão Educacional dos estudantes público da Educação Especial e as controvérsias, mediações e associações agenciadas durante a pandemia da covid-19.

Os objetivos específicos propostos serão contemplados nos artigos que compõem esta dissertação, já que a mesma está estruturada no formato multipaper⁵:

- Mapear as controvérsias que envolvem a Educação Inclusiva, tendo como ponto de partida a discussão entre a escola regular e a escola especial reaberta pelo Decreto n.º 10.502/2020;
- Apresentar as contribuições da Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour e colaboradores, para a Inclusão Educacional dos estudantes público da Educação Especial, considerando o momento pandêmico;
- Investigar como as ações e associações entre as redes sociais *online* de um núcleo de acessibilidade de uma universidade pública e o coletivo universitário afetam a Inclusão Educacional.

5 O formato multipaper se constitui em uma coletânea que gera uma aproximação maior com a comunidade à medida que é publicado em periódicos (BARBOSA, 2015).

4 CONHECENDO O LABORATÓRIO

Nesta seção apresento o laboratório de pesquisa, o Núcleo de Acessibilidade da UEFS - NAU, ao qual estão atreladas as redes sociais *online* por meio das quais desenvolvemos o estudo do último artigo que compõe este trabalho. Foi também neste espaço que começaram a se delinear algumas controvérsias do cenário pandêmico que motivaram a pesquisa e inspiraram a criação do produto educacional.

O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual de Feira de Santana - NAU foi criado em abril de 2017, pela Portaria Nº 629/2017, uma ação prevista na Política de Educação Inclusiva da UEFS, aprovada em 2012 pelo CONSEPE.

Antes da sua criação, houve uma longa caminhada iniciada em 2002 com a formação do GEPEE/ UEFS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial), formado por um grupo de docentes da UEFS e de instituições voltadas a ações no âmbito da educação inclusiva, após a conclusão do curso de Mestrado em Educação Especial. O GEPEE realizava estudos, acolhia demandas de estudantes com deficiência da universidade e promovia formações. Estas demandas apresentadas ao grupo de pesquisa foram muito importantes para a elaboração da Política de Educação Inclusiva da UEFS aprovada em 2012.

Após a aprovação da Política Institucional, por meio de Portaria, foi criado o GPT – Grupo Permanente de Trabalho - para acompanhar, propor e avaliar as ações.

Somente em 2017 foi criado por meio de Portaria o Núcleo de Acessibilidade da UEFS, que já era uma ação prevista na Política Institucional. Porém, o NAU não contava com funcionários do quadro técnico- administrativo nem com espaço físico ou materiais para realização de suas atividades. As reuniões eram realizadas quinzenalmente em diferentes espaços.

Apenas em janeiro de 2019 passou a funcionar em espaço físico próprio, contando com uma funcionária do quadro técnico-administrativo para realização das atividades administrativas diárias sob a coordenação de uma docente da UEFS.

Além disso, o NAU é constituído por vários membros das diversas instâncias da universidade, professores e funcionários do corpo técnico administrativo, que voluntariamente e sem uma carga horária definida se interessam por participar do planejamento e execução das propostas. É um setor vinculado à Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD.

O Nau objetiva articular ações que propiciem um suporte a estudantes professores e funcionários com alguma especificidade (que interfira no desenvolvimento ou participação plena nas atividades acadêmicas), orientando e acompanhando, em parceria com as instâncias

administrativas, os colegiados e departamentos, o processo inclusivo, tornando a universidade acessível a todos.

Além disso, propõe-se a atuar no âmbito da formação acadêmica dos estudantes e dos docentes, para possibilitar participação e aprendizado a todos os estudantes que possuem deficiência, TEA, Altas Habilidades ou outras especificidades educativas, visando contribuir no combate ao preconceito e discriminação através de uma formação humana, sensível e democrática dos estudantes e profissionais da UEFS.

Alguns dos serviços oferecidos são: Intérpretes de Libras que atuam em atividades diversas (eventos, aulas, reuniões, dentre outras), transcritor para alunos que apresentam dificuldades de mobilidade nos membros superiores, acompanhamento pedagógico de estudantes, orientação pedagógica junto aos docentes e colegiados de curso, reuniões com docentes e coordenação de curso para discussão de casos, construção de estratégias / sugestões para o trabalho pedagógico com discentes com demandas educativas diferenciadas e formações. Alguns outros serviços estão sendo pensados para serem efetivados no futuro, como leitor, transcritor, adaptação de textos e empréstimo de recursos de tecnologia assistiva.

O NAU também participou ativamente do processo de adaptação arquitetônica do campus, sinalizando a necessidade de tornar acessível todos os espaços físicos da UEFS.

Atualmente o Núcleo conta com estagiários que também auxiliam no acompanhamento de estudantes que solicitam apoio do NAU.

Este Núcleo, que se conecta diretamente com as questões que envolvem a Inclusão Educacional no espaço universitário, será o laboratório da pesquisa a ser desenvolvida no artigo 3.

5 MÉTODO

O leitor encontrará nessa pesquisa uma série de pistas que o levará à compreensão das associações delineadas para a construção desse estudo, que tem como foco a Inclusão Educacional. Tivemos que viajar por diferentes caminhos marcados por um sistema de crenças básicas ou “visão de mundo” que nos orientaram como pesquisador não só na escolha do método, mas no modo como anuncia maneiras de ver e investigar o mundo que, interligadas, restringem as respostas de uma a outra (GUBA; LINCOLN, 1994; CROTTY, 1998).

Nesta investigação, inspiramo-nos nos pressupostos do paradigma pós-humanista, “que defende que precisamos ir além da ideia de unicidade dos sujeitos (humanos) e acolha

um mundo material também pela interferência de outros agentes (não humanos).” (SILVA, 2017, p. 10). Segundo Monteiro, Vignoli e Almeida (2020): a similaridade e equiparação entre homens e máquinas, organismos e mecanismos e o apagamento do corpo e da materialidade permitiram concepções pós-humanistas, a posteriori, baseadas em dois aspectos principais aludidos por Kunzru (2009, p. 126): 1) o primeiro é sua descrição de mundo como uma coleção de redes; 2) o segundo é sua intuição de que não existe distinção tão clara entre pessoas e máquinas. Estes pesquisadores pós-humanistas, compreendem a informação, a tecnologia e a comunicação como entes com o mesmo *status* ontológico do ser humano na composição de um sistema, seja ele qual for, e nesse contexto, que focaliza as redes de agenciamento constituídas entre atores humanos e não humanos numa relação *flat* horizontal e não hierárquica em franca contemplação pelo novo paradigma emergente. Para os autores, o objetivo é esquivar-se da centralidade do homem como ser dotado de capacidades cognitivas elevadas frente a outros seres e máquinas e refletir sobre um pensamento interdisciplinar à compreensão de novos fenômenos sociotécnicos.

Esse talvez tenha sido o maior desafio enfrentado para a realização desta pesquisa, olhar os agregados reunidos e os modos como eles se conectam uns com os outros nesse mundo pós-humano. Para isso, tomaremos como referência a TAR. Essa corrente teórica, pautada no paradigma neomaterialista ou sociomaterialista¹, ressalta a agência dos objetos e suas performances como mediadores importantes na formação do social, conforme Lemos (2020).

Para Latour (2012), um dos expoentes da TAR, os objetos/coisas influenciam de forma substancial e são igualmente importantes nas ações. Segundo Silva, Pretto e Lima (2020), com base no pensamento de Latour, o social é composto por conexões e interações entre coisas/objetos, animais, plantas, artefatos, humanos, etc. O social e o material estão profundamente conectados. Esse aglomerado de associações entre humanos e não humanos são o que Latour chama de redes sociotécnicas.

Silva e Barbosa (2018) dizem que os teóricos materialistas compartilham a crença que limites binários entre sujeitos e objetos são limitados e prejudiciais para compreender o social. Ainda segundo estas autoras, pensar a sociomaterialidade pluraliza as práticas educativas, de

¹ Para Lemos (2020), as teorias neomaterialistas partem de quatro perspectivas centrais: materialismo, pragmatismo, não antropocentrismo e associativismo. Respectivamente significa que: todo fenômeno se desenvolve em redes, produzindo efeitos; o objeto (humanos e não humanos) é o que ele faz e não pode ser definido por substância, ou categorias a priori; a agência está distribuída na rede e o controle da ação não são privilégios do ator humano; por fim tudo se dá em uma rede plana, sendo que as análises das controvérsias não devem partir de hipóteses.

modo a levar em conta os corpos, objetos/coisas, espaços e materialidades ao lado e com o humano.

Inspirados em Latour (2012), entendemos que os seres humanos não estão no controle das práticas, mas que os objetos/ coisas também participam e contribuem para a formação delas. Nesta direção, Pickering, 2001 *apud* Silva, 2018, afirma:

O descentramento do humano é apenas um elemento do pensamento pós-humanista que defende que precisamos ir além da ideia de unicidade dos sujeitos (humanos) e acolhamos um mundo material também pela interferência de outros agentes (não-humanos) (PICKERING, 2001 *apud* SILVA, 2018, p.7).

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo Problematizar a Inclusão Educacional dos estudantes público da Educação Especial e as controvérsias, mediações associações agenciadas durante a pandemia da covid-19. Os objetivos específicos relacionados aos três artigos respectivamente são: mapear as controvérsias que envolvem a Educação Inclusiva, tendo como ponto de partida a discussão entre a escola regular e a escola especial reaberta pelo Decreto n.º 10.502/2020; apresentar as contribuições da Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour e colaboradores, para a Inclusão Educacional dos estudantes público da Educação Especial, considerando o momento pandêmico; investigar como as ações e associações entre as redes sociais *online* de um núcleo de acessibilidade de uma universidade pública e o coletivo universitário afetam a Inclusão Educacional.

Resumidamente, apresentaremos com mais detalhes os caminhos metodológicos adotados nos artigos propostos, por se tratar de um relatório *multipaper*. Para atingir o primeiro objetivo específico, desenvolvemos uma pesquisa documental. Inspirados em Lüdke e André (2012) e Cechinel *et al* (2016), esse tipo de pesquisa pode constituir-se numa técnica valiosa na abordagem qualitativa ao levantarmos materiais que ainda não foram editados, ou que não receberam um tratamento analítico suficiente. Para isso, rastreamos decretos, portarias, manifestos de entidades, reportagens de jornal, entre outros para compor nosso *corpus* de análise. Para a análise, seguimos as ferramentas teórico-metodológicas delineadas pela TAR.

Para atender o segundo objetivo específico, desenvolvemos um ensaio teórico tomando como referência a TAR tencionando à Educação Inclusiva. Segundo Barbosa (2018), os ensaios teóricos se caracterizam por apresentar uma argumentação lógica, rigorosa, coerente e crítica sobre um determinado tema, de modo que os estudos mobilizados visam subsidiar a construção dessa argumentação. Assim, além dos estudos latourianos, recorreremos

à literatura sobre a Inclusão Educacional e as Políticas de Educação Inclusiva durante o Ensino remoto. No estudo, as teorizações latourianas foram utilizadas como uma caixa de ferramentas, o que permitiu uma construção do nosso objeto, transformando-o e possibilitando uma nova forma de compreendê-lo.

Para atingir o terceiro objetivo, tomamos a *rede* como uma 'ferramenta metodológica', não apenas para descrever o que aconteceu nas redes sociais *online* do NAU, mas para analisarmos os elementos que criam um mundo e suas associações. Para isso, apoiamos-nos nas seguintes regras: (i) seguir os rastros dos *actantes* e, de algum modo, participar da dinâmica que seus movimentos permitiram traçar; (ii) mapear os *actantes* e suas associações (rede), a fim de delinear as relações que se estabelecem entre os diversos atores e que acabam por compor a rede; (iii) destacar os resultados, traduzindo as suas realizações em termos das conexões que se estabelecem, relacionando às transformações na Inclusão Educacional.

Para a análise dos dados, apoiamos-nos em três princípios delineados por Latour (2019), a saber:

1. Agnosticismo Generalizado

Nesse princípio o pesquisador precisa ser agnóstico em relação a todos os pontos de vista estudados, não tomar partido e tratar do mesmo modo as perspectivas dos mais variados atores, sem censurar qualquer coisa que for dita, pois o objetivo principal é descrever e analisar a controvérsia e não descobrir quem está certo ou quem está errado.

2. Simetria Generalizada

Nesse princípio o pesquisador deve usar o mesmo vocabulário, os mesmos termos para todos os envolvidos numa controvérsia, inclusive para os atores não-humanos como a internet, os recursos em mídias, os games, softwares, aplicativos, pois estes também podem ter papel de atores numa pesquisa e numerar projeções simbólicas.

3. Princípio da Associação Livre

Este princípio consiste em rejeitar uma separação entre a natureza e sociedade, entre natureza e cultura, ou seja, não considerar como verdadeiro apenas o que vem da natureza ou apenas o que vem da sociedade, mas considerar que as explicações são híbridas, partindo do centro, pois tudo está conectado.

Diante disso, os dados produzidos na pesquisa empírica foram descritos e organizados, por meio de uma descrição das ações e associações, tomando como referência a extensão da rede construída.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONTROVÉRSIA ENTRE A ESCOLA REGULAR E A ESCOLA ESPECIAL

LUCIANA COSTA SOUZA

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

FLÁVIA CRISTINA DE MACÊDO SANTANA

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Resumo

Este artigo tem por objetivo mapear as controvérsias que envolvem a Educação Inclusiva, tendo como ponto de partida a discussão entre a escola regular e a escola especial reaberta pelo Decreto n.º 10.502/2020, identificando os *actantes* humanos e não humanos e as associações e transformações provocadas por cada elemento que constitui a rede. Partiu-se da controvérsia para o rastreamento do fluxo da rede sociotécnica, levando em conta sua hibridização. Adotou-se uma perspectiva pós-humanista e a cartografia das controvérsias como método de investigação. Inicialmente, seguiu-se os caminhos propostos pela *Actor-Network Theory* (ANT), com o intuito de tencionar a Educação Inclusiva. Destacou-se o Decreto n.º 10.502/2020 como o *actante* que reabriu o debate em torno da escola inclusiva e da escola especial. Para a análise dos dados, considerou-se a *rede* como uma “ferramenta metodológica” para cartografar as controvérsias e analisar as políticas educacionais instauradas durante o período da pandemia da Covid-19. Tomou-se como referência os princípios do agnosticismo, da simetria generalizada e da associação livre. Os resultados indicam que a proposta da nova política de educação especial afeta a Educação Inclusiva e interfere no direito igualitário de acesso e permanência de todos os alunos no ensino regular.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Controvérsias. Escola Regular. Escola Especial.

Abstract

This article aims to map and describe the controversies that permeate Inclusive Education in the government of President Jair Bolsonaro, identifying the human and non-human actors and the associations and transformations caused by each element that constitutes the network. It started from the controversy to trace the flow of the sociotechnical network, taking into account its hybridization. A post-humanist perspective and the cartography of controversies were adopted as an investigation method. Initially, the paths proposed by the Actor-Network Theory (ANT) were followed, with the intention of intending Inclusive Education. Decree n.º 10.502/2020 stood out as the actant that reopened the debate around the inclusive school and the special school. For data analysis, the network was considered a “methodological tool” to map controversies and analyze educational policies implemented during the period of the Covid-19 pandemic. The principles of agnosticism, generalized symmetry and free association were taken as reference. The results indicate that the proposal for a new special education policy affects Inclusive Education and interferes with the equal right of access and permanence of all students in regular education.

Keywords: Inclusive Education. Controversies. Regular School. Special School.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo mapear y describir las controversias que permean la Educación Inclusiva en el gobierno del presidente Jair Bolsonaro, identificando los actores humanos y no humanos y las asociaciones y transformaciones provocadas por cada elemento que constituye la red. Partió de la controversia para rastrear el flujo de la red sociotécnica, teniendo en cuenta su hibridación. Se adoptó como método de investigación la perspectiva poshumanista y la cartografía de las controversias. Inicialmente, se siguieron los caminos propuestos por la Teoría del Actor-Red (ANT), con la intención de pretender una Educación Inclusiva. El Decreto n.º 10.502/2020 se destacó como el acto que reabrió el debate en torno a la escuela inclusiva y la escuela especial. Para el análisis de datos, la red fue considerada una “herramienta metodológica” para mapear controversias y analizar políticas educativas implementadas durante el período de la pandemia de Covid-19. Se tomaron como referencia los principios de agnosticismo, simetría generalizada y libre asociación. Los resultados indican que la nueva política de educación especial propuesta afecta la Educación Inclusiva e interfiere con el derecho igualitario de acceso y permanencia de todos los estudiantes en la educación regular.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Controversias. Escuela Regular. Escuela Especial.

1. Introdução

O presente estudo se insere em um campo crescente de pesquisas que problematizam e tencionam a Educação Inclusiva como objeto de estudo e a analisam a partir de leis, normas, pessoas, discursos, instituições, entre outros aliados. (FIGUEIRA, 2017; NETO et al, 2018; SILVA e PEDRO, 2017; CAMARGO, 2017). Essa temática tem sido amplamente discutida na comunidade internacional após a Declaração Mundial de Salamanca (1994), assim como no âmbito nacional, após promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Trazer esses objetos (documentos) para o centro do debate sociológico, nos permite, sem dúvida, entender ainda mais o humano. Entretanto, um movimento contrário instaurado durante o governo de Jair Bolsonaro provocou intenso debate na comunidade científica e reacendeu a luta pelos direitos à Educação para todos.

Valle e Connor (2014) afirmam que a inclusão é uma filosofia educacional em que há o respeito a todos os tipos de diversidade e não só à deficiência, sendo a sala de aula um espaço em que se reconhece e respeita essa diversidade. Na mesma direção, Silva (2011) argumenta que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes oportunidades para aprender. Isso, conforme a autora, só é possível se aceitarmos que a diferença não é necessariamente uma condição que impeça transformações no desenvolvimento do indivíduo.

Apesar de a Educação Inclusiva ser um direito de todos os alunos, nesta pesquisa vamos tratar especificamente do público definido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, que são as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

(PNEEI) entende a Educação Inclusiva como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que reconhece o direito de todos estarem juntos aprendendo e participando, sem discriminação, e enfatiza o papel da escola para superar a exclusão (Brasil, 2008). Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Educação Inclusiva estabelece que todas as crianças sejam matriculadas na rede regular de ensino, sendo contrária a qualquer forma de preconceito ou discriminação (Brasil, 2015).

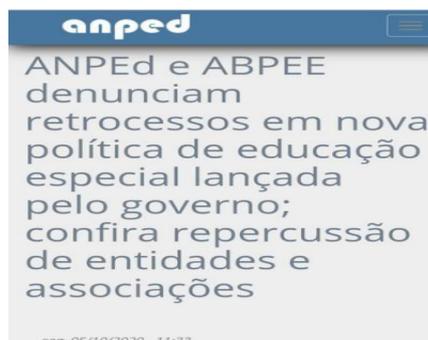
No entanto, ao rastrear as ações sistemáticas em defesa da Educação Inclusiva, deparamo-nos com posicionamentos contraditórios. De um lado, contamos com uma proposta de luta por uma educação para todos na escola regular, que reflete conquistas do movimento das pessoas com deficiência, bem como os avanços dos marcos legais e educacionais. De outro lado, temos a publicação do Decreto n.º 10.502/2020 que propõe nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a qual defende o retorno às escolas especiais (Brasil, 2020). O decreto, entre outras ideias, permite a matrícula de crianças com deficiência em escolas especiais, voltadas exclusivamente para o público da Educação Especial (pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, TEA, e altas habilidades), possibilitando a não realização da matrícula na escola regular. Tal ideia se contrapõe ao que está proposto na política anterior, a PNEEI (Brasil, 2008), e na LBI (Brasil, 2015), além de outras normativas nacionais e tratados internacionais, que garantem que todas as crianças frequentem o mesmo espaço escolar, independentemente de suas características ou de necessidades educacionais.

Tal decreto provocou intenso debate, mobilizou entidades ligadas à área educacional e motivou a realização de pesquisas tensionando as proposições sinalizadas nesse documento, bem como o que ele representa para a Educação e as políticas públicas (Almeida *et al.*, 2020; Nunes *et al.*, 2022; Moreira *et al.*, 2021; Rocha, 2020;). Além disso, o Decreto n.º 10.502/2020, que apresentou a proposta da nova Lei de Educação Especial, provocou uma ampla discussão sobre os direitos da pessoa com deficiência e questionou a estrutura do paradigma educacional vigente, trazendo à tona elementos considerados estabilizados no passado. Isso nos motivou a desenvolver uma análise mais sistemática, com o objetivo de mapear as manifestações divergentes entre os que defendem a Educação Inclusiva e os que são favoráveis à Educação Especial.

Na próxima seção, utilizamos alguns conceitos da *Actor-Network Theory* (ANT) para descrever o fenômeno da hibridização, que permeia a Educação Inclusiva, ou seja, da conexão entre humanos e não humanos, em contínua mobilidade e ação. Mais adiante, teremos condições de rerepresentar o objetivo em termos teóricos.

2. A Educação Inclusiva e suas controvérsias

Figura 1 – Notícia sobre manifestação da Anped e ABPEE



Na contramão do movimento pela Educação Inclusiva e pela defesa de uma escola para todos, foi publicado o Decreto nº 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020. Ele apresentou a proposta da nova Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Assim que anunciado publicamente, esse *actante* não humano gerou inúmeros debates e manifestações contrárias e favoráveis. O termo *actante* é utilizado para contemplar também os atores não humanos que explicam a realidade, já que o termo ator se referia exclusivamente a humanos. O que estava estabilizado se moveu; e, a partir daí, grupos divergentes se formaram para defender ou atacar os princípios e diretrizes propostos no decreto, reascendendo a discussão sobre as escolas especiais.

O documento reabriu o debate sobre os direitos dos alunos público da Política de Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades), pois estabelece algumas mudanças; entre elas, a possibilidade de matricular os estudantes com deficiência em escolas especiais, ficando a cargo da família a escolha pela escola regular ou especial (voltada exclusivamente para crianças com deficiência). Tal proposta se contrapõe ao princípio básico da Educação Inclusiva, que é o direito de todos estudarem juntos, cabendo à escola o papel de assegurar as condições necessárias a uma educação de qualidade, como garantido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CBE n.º 2/2001). Assim, formaram-se grupos divergentes: os que apoiam o decreto e o retorno das escolas especiais e aqueles que se contrapõem a elas por defenderem que todas as crianças devem ser matriculadas na escola regular. Assim, surge a controvérsia.

O conceito de controvérsia utilizado neste trabalho, segundo Venturini (2010 apud Franco, 2014, p. 2), um dos principais colaboradores de Latour, pode ser assim definido: “Controvérsias são o fenômeno mais complexo a ser observado na vida coletiva. São identificadas como questões que ainda não produziram consenso, sobre as quais os atores discordam ou concordam na discordância.”

Ou seja, as controvérsias são assuntos que geram um debate, uma divergência de opinião entre diversos atores. São situações privilegiadas para a análise dos fenômenos sociais, pois, para a ANT, a realidade depende do modo como os actantes agem em situações instáveis e incertas (Salgado, 2018).

Uma controvérsia relacionada à Educação Inclusiva se refere ao conceito de deficiência. Há quem entenda a deficiência enquanto patologia, algo a ser corrigido ou amenizado; e há os que entendem a deficiência como uma diferença, que só traz impedimentos ao indivíduo quando entra em contato com barreiras impostas pelo coletivo. Até hoje, apesar de haver uma tendência ao entendimento da deficiência apoiada no modelo social (deficiência enquanto diferença), ainda é comum ver pessoas da sociedade civil ou mesmo profissionais da área com uma visão pautada no modelo biomédico da deficiência, que a coloca como algo patológico e indesejável, que impede a participação dos indivíduos.

Analisar os fenômenos a partir das controvérsias implica se colocar na condição de quem não sabe nada *a priori*. O fenômeno é ainda desconhecido, não há certezas, é a ciência em construção (LATOURE, 2011). Quando a controvérsia é solucionada, ou seja, quando se chega a um consenso e se cessa o debate, ela se estabiliza e se transforma numa caixa-preta, até que algum acontecimento mobilize novamente outros actantes e associações a reabrirem a discussão, como aconteceu com a Educação Inclusiva, após a publicação do Decreto n.º 10.502/2020.

Latour (2011, p. 6) diz que a primeira decisão que temos de tomar enquanto investigadores, ao entrar no mundo da ciência e da tecnologia, é ir pela porta de trás, a da ciência em construção, e não pela entrada da ciência acabada. Ou seja, é preciso mapear, seguir os actantes, observar as associações e transformações na rede relacionada ao fenômeno que investigamos, ver a ciência em ação.

Adotamos como ponto de partida para nossa investigação a controvérsia reaberta pelo decreto. Mas como evidenciar as divergências e debates gerados pelo documento? Por onde começamos? Como sugere Latour (2012), o melhor é iniciarmos nossa viagem em “meio às coisas, *in medias res*”², porque, para o autor, as coisas agem e podem autorizar, permitir, proporcionar, encorajar, sugerir, influenciar, bloquear, dificultar etc.

Pedimos licença, então, para abriremos a discussão tensionando a Educação Inclusiva a partir da análise da rede constituída ao longo da história até sua configuração atual, questionada e revista por alguns documentos legais, como o Decreto n.º 10.502/2020, que divide opiniões. Temos nesse posicionamento um ponto de partida para evidenciar um conjunto de associações que, mais tarde, podem ser mobilizadas para explicar o fenômeno. Entendemos associações como “um tipo de conexão entre coisas que não se definem elas próprias como sociais.” (LATOURE, 2006, p. 6). Esse conjunto de associações, não fixas ou estáveis, mas em constante transformação, é o que compõe o social.

A rede que integra a Educação Inclusiva é formada por associações de humanos e não humanos que se conectam e se reconectam, agregando novos atores, o que configura uma realidade em constante transformação. A rede denominada por Latour (1994) de sociotécnica é uma produção de coletivos híbridos (humanos e não humanos) que emerge como um espaço fértil para viabilizar a construção e a circulação de conhecimento e as novas configurações sociais que surgem na atualidade.

Latour (1994) utiliza o vocábulo “não humano” para evidenciar a complexidade de situações que sempre são simplificadas em função de não se atentar para os não humanos. Segundo ele, tratar de não humanos em pesquisas implica considerar uma variedade de entidades que agem: objetos, dispositivos técnicos, animais, plantas, sentimentos, emoções, palavras, narrativas, entre tantas outras (COOREN, 2010; SAYES, 2014; HOUDART, 2015 *apud* SALGADO, 2018).

Adotando essa perspectiva de análise simétrica proposta por Latour (1994), o presente estudo tem como objetivo mapear as controvérsias que envolvem a Educação Inclusiva, tendo como ponto de partida a discussão entre a escola regular e a escola especial reaberta pelo Decreto n.º 10.502/2020. Na próxima seção, apresentaremos o método de investigação que nos permitirá atingir o objetivo descrito.

3. Método

O método de investigação desta pesquisa é a Cartografia de controvérsias. Ao analisar a rede da Educação Inclusiva, identificamos questões que geram debates entre seus *actantes*. Para Lemos (2013, p. 55), a cartografia de controvérsias é: “o lugar e o tempo da observação, onde se elaboram as associações e o ‘social’ aparece antes de se congelar ou se estabilizar em caixas-pretas. A visibilidade da rede se dá nas controvérsias.”

Desse modo, nossa investigação parte de um fato em ação, algo não estabilizado que ainda não apresenta um consenso. No caso, a discussão se embasa na questão sobre o espaço mais adequado para os alunos com deficiência: a escola inclusiva ou a especial?

Para sistematizar os passos de nossa investigação, inspiramo-nos em Nobre e Pedro

² “Expressão latina que significa ‘no meio das coisas’. Técnica narrativa literária que consiste em relatar os acontecimentos da história, não pelo seu início (*ab ovo* ou *ab initio*), mas pelo momento crucial e pelo meio da ação, como forma de cativar a atenção do leitor. Para além disso, esta técnica permite suprimir incidentes desagradáveis e atenuar os intervalos entre os acontecimentos que, muitas vezes, perturbam a continuidade da ação.” (Porto Editora, [2022]). Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$in-medias-res](https://www.infopedia.pt/$in-medias-res)

(2010), que apresentam as sete regras metodológicas propostas por Latour para realizar o estudo de um fenômeno na perspectiva das redes. Descrevemos a seguir os passos adotados:

1. Escolhemos um fato em ação, um assunto que está em discussão, neste caso, a Educação Inclusiva, que voltou a ser questionada a partir da publicação do Decreto n.º 10.502/2020.
2. Analisamos as controvérsias em movimento a partir da análise da rede que envolve a Educação Inclusiva, seus *actantes* e associações.
3. Buscamos cartografar as controvérsias seguindo os rastros dos *actantes* e suas associações e ouvimos os argumentos de cada grupo divergente para tentar chegar a um consenso, tendo em vista que a estabilização é consequência da resolução das controvérsias.
4. Levamos em conta que a resolução da controvérsia trará a estabilização do coletivo.
5. Ao explorar os caminhos e as conexões formadas entre cada *actante*, humano ou não humano, colocamo-nos de modo simétrico, atribuindo a mesma importância a cada elemento da rede, sem dar protagonismo a nenhum *actante*, olhamo-los em simetria. Assim, observamos não só as ações humanas, mas também as transformações geradas pelos documentos, legislações, objetos e todos os elementos não humanos que fizeram parte da rede.
6. Mostramos a extensão da rede construída na situação de controvérsia, buscando explicações em torno do debate. Para isso, seguimos os rastros dos *actantes* e as associações formadas pela educação inclusiva, estabelecida em documentos legais, de modo a identificar no trajeto as controvérsias até sua configuração atual. A partir da reabertura da controvérsia, com a publicação do decreto, mapeamos as polêmicas e discussões geradas por outros *actantes* que entraram em cena e acirraram o debate.
7. Rastreamos toda a rede e elegemos categorias de análise para organizar os argumentos contrários e favoráveis dos *actantes* envolvidos na controvérsia. Apresentamos um posicionamento diante da discussão, tentando estabelecer um pouco de estabilidade.

Ao explorarmos a rede, buscamos mapear as controvérsias, que são várias. Temos uma controvérsia principal, mas a esta se associam outras menores.

Segundo Venturini (2022), é possível quebrar controvérsias em questões menores e mostrar como os debates sociotécnicos são lugares em que várias questões se cruzam. Para ele, algumas questões são, muitas vezes, tão complexas que podem ser consideradas controvérsias. Da mesma forma, a maioria destas pode ser vista como questões dentro de controvérsias ainda mais amplas.

Para cartografar as controvérsias, mapearemos a rede que envolve a Educação Inclusiva. Percorreremos a trajetória da Educação Inclusiva e os documentos legais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência e, especificamente, das garantias para a Educação destes; identificaremos *actantes* que mobilizaram questões e acirraram o debate; por fim, apresentaremos cinco categorias de análise envolvendo controvérsias menores relacionadas à principal, que se vincula à discussão entre a escola inclusiva e a escola especial. As categorias foram estabelecidas a partir dos argumentos favoráveis e contrários expostos na audiência do Supremo Tribunal Federal (STF), em que as partes interessadas debateram e defenderam seus pontos de vista. Na próxima seção, analisaremos a história da Educação Inclusiva e os *actantes* que fazem ou fizeram parte desta: as pessoas com deficiência, as leis, os objetos que auxiliam no processo inclusivo, os espaços, os discursos, o papel que cada *actante* assume em

cada período.

4. Explorando as trilhas da Educação Inclusiva

Ao analisar historicamente a trajetória da Educação Inclusiva, notamos que há uma relação direta entre a forma de ver a pessoa com deficiência e as ações educativas direcionadas a essas pessoas. Ao percorrer a linha do tempo (Figura 2), isso se tornará mais evidente.

Figura 2 – Linha do tempo da Educação Inclusiva



Fonte: Imagem elaborada pela autora a partir de imagens coletadas na internet

Galvão Filho (2009) afirma que os registros mais antigos sobre a humanidade mostram que a pessoa com deficiência era considerada anormal, fora da espécie humana. Nessa fase, anterior ao século XIX, essa população, quando não era exterminada, vivia à margem da sociedade, excluída da vida coletiva. Esse período foi denominado de Exclusão.

Essa situação começou a se modificar com a difusão do cristianismo, que passou a se opor ao extermínio desses indivíduos e ao abandono total. Porém, em vez de serem mortas, as pessoas com deficiência passaram a ser segregadas em instituições e espaços para cuidar e assistir pobres, doentes e deficientes (GALVÃO FILHO, 2009).

No século XVIII, surgiram as instituições voltadas exclusivamente para pessoas com deficiência. É assim que nasceu a Educação Especial. Essa fase é chamada de Segregação.

Estabelecendo uma relação com a Teoria Ator-Rede, observamos nessas duas primeiras fases que os humanos rotulados como incapazes devido a suas limitações físicas ou intelectuais também tinham seu papel de actantes ignorado. Assim como os objetos e sua capacidade de provocar ações e transformações foram ignorados ao longo da história da sociologia, como nos mostra Latour (2012), as pessoas com deficiência também tiveram seu papel de *actante* negado nesses períodos.

Apenas no século XX surgiu uma proposta de integrar as pessoas com deficiência na vida coletiva. É o período chamado de Integração, no qual as instituições especiais tinham o papel de “capacitar o indivíduo defeituoso, incapaz para a convivência social.” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 89). Havia uma busca pela normalidade.

Até este momento não havia uma forma realmente diferente de enxergar esse indivíduo no coletivo, que assume, mais uma vez, um papel de agente passivo, incapaz de provocar ações, como diria Latour (2012), um mero intermediário. Além disso, pensando numa perspectiva educativa, sob a ótica latouriana, o foco continuava sendo no humano, que era o único capaz de modificar outro humano tido como incapaz para se habilitar ao convívio coletivo. Estas três fases anteriores caracterizam o paradigma tradicional da Educação.

A partir de 1990, com um movimento internacional de críticas ao conceito de normalidade que não atende a ideia de diversidade humana, surgiu no Brasil um novo paradigma, denominado Inclusão. Nessa perspectiva, a diversidade não é tida como um problema, mas como algo intrínseco do ser humano (Galvão Filho, 2009). Para Souza (2020), na sociedade contemporânea, a falta de identificação com as diferenças humanas que não correspondem aos padrões de normalidade estabelecidos ocasiona estranhamento, desvalorização, afastamento, desigualdade e discriminação.

A partir desse período, tratados internacionais e legislações brasileiras começaram a traçar um caminho diferente para o que seria a Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca (1994), um dos principais documentos internacionais que visam a inclusão social apresenta diretrizes para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Conforme a Declaração, deve-se assegurar que a educação de pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo. (Declaração de Salamanca, 1994, p.). Em concordância, a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) estabelece que é preciso assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência.

Dentre os documentos legais brasileiros, a Constituição Federal de 1988 é um marco importante, porque estabelece que a educação é direito de todos e um dever do Estado e da família. No artigo 206, assevera que o ensino será ministrado com base, entre outros, nos seguintes princípios: “I– igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IX - garantia do direito à educação e ao aprendizado ao longo da vida.” (Brasil, 1988, p. 145)

A Constituição é um marco importante, porque é acompanhada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que reforça os princípios constitucionais e, no art. 59, afirma: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” (Brasil, 1996, p. 25). Além disso, no capítulo V, que trata da Educação Especial, a LDBEN alega, em seu § 2º, que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), de 2008, elenca dois pontos de grande relevância: a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino. Ou seja, o AEE é complementar, e não substitutivo do ensino na classe regular.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) tem como meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, p. 1)

A Lei n.º 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), indica, no art. 27, que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado a ela sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O que está estabelecido na legislação brasileira coaduna com documentos e autores internacionais:

En la escuela, todos los niños y jóvenes deben ser educados, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, culturales, emocionales, lingüísticos u otros, a su vez, las diferencias individuales son conceptualizadas no como algo negativo que es necesario combatir, sino como un valor de referencia, ya que fundamentan y justifican cambios en la gestión del currículo de las escuelas y, consecuentemente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Unesco, 2008; 2015 *apud* Muñoz-Oyarce, 2021, p. 3)

Silva (2011) sublinha que, diferentemente da integração, que colocava o problema no sujeito, que deveria ser “tratado” para aproximar-se de um padrão de normalidade, a inclusão considera que é responsabilidade do meio em que a escola se insere responder às capacidades que todos têm.

Em conformidade com a ANT, podemos dizer que a Educação Inclusiva agregou outros *actantes* em sua rede, levando em conta, além dos humanos, os não humanos em conexão, agindo e transformando as ações educativas, pois passou a reconhecer o poder de agência da sala de aula, dos materiais didáticos, das tecnologias, do mobiliário, do espaço físico para a efetividade da Inclusão. Isso fica claro no art. 74 da LBI, que garante à pessoa com deficiência o acesso a produtos, recursos, tecnologias assistivas que ampliem a autonomia e a qualidade de vida dos usuários. Assim, a tecnologia assistiva aparece como um não humano capaz de possibilitar maior autonomia ao sujeito com deficiência.

Essa mudança de perspectiva deve-se a uma nova forma de enxergar as diferenças e a pessoa com deficiência, que deixa de ser o único agente responsável pelo sucesso ou fracasso da inclusão. Actantes não humanos passam a favorecer ou dificultar a inclusão dos alunos público da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

No paradigma inclusivo, 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, p.1)

O texto acima, da LBI, mostra que a ANT tem razão ao dizer que a associação entre os actantes humanos e não humanos na rede é que explica os fatos, pois, em outras palavras, o que a lei realça é que a obstrução da participação plena e autônoma das pessoas com deficiência na vida coletiva não é provocada pelo impedimento físico ou mental apenas, mas também pela interação deste com as barreiras.

Essas barreiras podem ser, segundo Sasaki (2009), de ordem arquitetônica (no espaço físico), comunicacional (na comunicação entre pessoas), metodológica (nos métodos e

as palavras *educação, especial, classe especial e aprendizado*.

Abaixo mapeei os pontos do documento que dizem respeito à controvérsia central deste estudo, mostrando as associações e conexões com a escola inclusiva e a especial. Ao tentar rastrear os pontos controversos do decreto, refletimos sobre os argumentos que cada grupo formado utiliza.

No art. 1º, fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Por meio dela, a União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao AEE aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A definição da proposta de nova política como equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida é um ponto a ser observado no decorrer do documento. Equitativa significa que possui equidade, igualdade e equivalência. Vamos seguir, então, observando essa perspectiva.

A nova política considera: “I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Brasil, 2020, p. 1). O termo *preferencialmente* dá prioridade à escola regular com possibilidade de oferecer educação a este público específico em outros espaços.

O documento também faz esta definição:

VI- escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos. (Brasil, 2020, p. 6)

Quais seriam os educandos que não se beneficiam quando incluídos em escolas regulares? Os apoios múltiplos devem ser oferecidos nas escolas especializadas?

Também há uma indicação do que são classes especializadas:

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade. (Brasil, 2020, p. 2)

As classes especializadas seriam classes exclusivas de alunos com deficiência. Assim, eles estariam dentro da escola regular, inclusiva, porém em classes separadas. Uma questão surge a partir do trecho acima: por que os profissionais qualificados devem estar nas classes especializadas e não na regular?

Vejam mais um trecho:

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2020, p. 2)

As escolas bilíngues de surdos ensinam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua do surdo e o português escrito como segunda língua. Mas a Libras não poderia ser ensinada na escola regular para todos os alunos, de modo a produzir um ensino equitativo? Os surdos não frequentariam mais as escolas regulares?

Temos também esta explicação: *X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos* (Brasil, 2020, p. 2). Nas escolas regulares inclusivas, o AEE é proposto de maneira complementar e/ou suplementar, em turno oposto ao turno de aula regular, possibilitando ao aluno com deficiência frequentar a mesma sala de aula daqueles que não possuem deficiência, uma garantia legal e constitucional.

Podemos ver nas três primeiras definições presentes na lei algumas modificações no que estava proposto nas políticas vigentes. No paradigma inclusivo, não há escolas ou classes especiais, porque se considera que elas seriam espaços segregados, historicamente superados. Ao definir o conceito de educação especial, o decreto coloca que esta deve ser ofertada, de preferência, na rede regular, sem que haja a obrigatoriedade, como preconiza a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva de 2008. As escolas bilíngues para surdos também representariam um espaço exclusivo para surdos, que conviveriam apenas com seus pares, sem contato com alunos ouvintes.

Entre as diretrizes da política, busca-se:

- I- oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;
- II- garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas. (Brasil, 2020, p. 4)

Os serviços e recursos da Educação Especial presentes no decreto, entre outros, são:

- VII - classes bilíngues de surdos;
- VIII - classes especializadas;
- IX - escolas bilíngues de surdos;
- X - escolas especializadas;
- XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado. (Brasil, 2020, p. 5)

Ao nos debruçarmos no texto, em suas diretrizes e serviços, notamos a ênfase na criação de classes e escolas especializadas (que se voltam exclusivamente para o público da política), além das escolas para surdos. Tais espaços nos remetem, conforme vimos na trajetória da Educação Inclusiva, às épocas da Segregação e da Integração, em que predominava uma visão educacional preconceituosa e excludente, na qual se buscava uma falsa homogeneidade das classes escolares e a não aceitação da diversidade humana. Não há uma proposta de convivência do coletivo, que é diverso e heterogêneo, mas sim um estímulo à separação ou à classificação. O próprio vocábulo *equitativo*, presente na definição da lei, mostra-se controverso diante do que o documento mobiliza: a criação das escolas especiais e o estímulo ao deslocamento dos estudantes com deficiência da escola regular para a escola especial.

Entre as ações para implementação da referida Política de Educação Especial, o decreto estabelece:

- I - elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos, que contemplarão também a orientação sobre o papel da família, do educando, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade, e a normatização dos procedimentos de elaboração de material didático especializado;
- II- definição de estratégias para a implementação de escolas e classes bilíngues de surdos e o fortalecimento das escolas e classes bilíngues de surdos já existentes.

Mais uma vez, fala-se da implementação das escolas e classes especializadas, assim como das escolas bilíngues para surdos, incentivando a criação de espaços paralelos e substitutivos ao sistema de ensino regular inclusivo.

Diversas associações e profissionais ligados à Educação têm se manifestado contra o decreto, pois consideram o documento um retrocesso para a Educação Inclusiva. No entanto, há também grupos favoráveis às mudanças.

Sasaki (2020), ao analisar o Decreto n.º 10.502/2020, levanta uma série de críticas ao texto. Pontua o descumprimento a normas legais já instituídas em defesa da Educação Inclusiva desde 1994, como a Declaração de Salamanca, que oficializou a adoção de sistema educacional inclusivo, escolas inclusivas para alunos com e sem deficiência, além da Constituição Federal e da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, de 2015. Ele diz que permitir que a família, com a equipe multidisciplinar, participe do processo de decisão quanto à alternativa educacional mais adequada é um retrocesso. Também assevera que a expressão *alternativa educacional mais adequada* camufla a construção *escola especial*.

Ainda segundo ele, as diretrizes mais retrocessivas são as que propõem oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade em classes e escolas inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço. Sasaki (2020) questiona: por que a condição “de qualidade” foi citada somente em relação ao AEE? Por que a insinuação de que somente as escolas especializadas oferecem essa qualidade?

A comunidade científica vinculada ao Grupo Temático Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), ao Comitê da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (Obee) e ao Acolhe Down também se posicionou contrário ao decreto. Este, para eles, fere a Constituição, visto que possibilita a segregação de pessoas com deficiência, sob a velha justificativa da inclusão de “pessoas especiais” em “ambientes especializados” e da autonomia das mães e pais de pessoas com deficiência em decidirem sobre aquilo que pensam ser o melhor para seus filhos, inclusive sobre a educação. (Grupo Temático Deficiência e Acessibilidade da Abrasco, Comitê Fio Cruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com deficiência, Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional e Acolhe Down, 2020, p.1)

O manifesto, ao acusar o Decreto n.º 10.502/2020 de ferir os direitos constitucionais sob o argumento de proporcionar mais autonomia às mães e pais de pessoas com deficiência, remete-nos ao poder de agenciamento que os actantes não humanos têm nos fenômenos sociais. O dispositivo legal, um actante não humano, influencia as decisões sobre qual a melhor instituição para matricular os alunos com deficiência. Sobre a capacidade de ação dos objetos, Latour (2012, p. 108-109) afirma que, além de servirem de pano de fundo para a ação humana, as coisas precisam autorizar, permitir, conceder, estimular, ensinar, inserir,

influenciar, interromper, possibilitar, proibir.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), por meio de seu Grupo de trabalho de Educação Especial (GT15), e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), em conjunto com demais entidades, também se declararam contrárias ao Decreto, pois, segundo essas instituições, esse documento induz à privatização da educação. Além disso, consideram que, ao retomar o modelo biomédico de deficiência, o documento intensifica processos de segregação e discriminação dos sujeitos da educação especial.

Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009), o modelo biomédico da deficiência sustenta que há uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência, tese que, como afirma a autora, foi contestada pelo modelo social da deficiência. A LBI define o conceito de deficiência na perspectiva oposta ao referencial biomédico, adotando a perspectiva social da deficiência, que considera “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).

Assim, o referido manifesto se opõe a essa perspectiva que atribui toda responsabilidade pelo fracasso educacional à pessoa com deficiência, pois entende que são as barreiras sociais que impedem a participação plena dos sujeitos. Concordando com essa ideia, a ANT diz que, ao analisar um fato ou fenômeno social, é preciso levar em consideração toda a rede de associações e *actantes* que se conectam com o que é observado. Não há um único responsável, pois, para Latour (2012, p. 72), nunca agimos só, toda ação é compartilhada, ou melhor, toda ação é assumida por outros que nos levam a agir de determinada maneira e influenciam nossas decisões. Isso se confirma também na educação, nas ações de aprender e ensinar, de incluir ou excluir, vários atores são responsáveis, não só os humanos.

Também se posicionando contrário ao Decreto, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) destaca em nota, entre alguns pontos, que a nova política poderá transferir recursos públicos para instituições privadas, isentando o Estado do investimento público para a escola pública, bem como o retorno da terceirização da Educação Especial. O sindicato argumenta que a Educação Inclusiva não tem nenhuma relação com a criação de escolas/classes especiais, e assevera que as escolas inclusivas necessitam de políticas de acesso e permanência, com condições de equidade, acessibilidade, educação continuada, metodologias e ambiente adequados para todo(a)s o(a)s educando(a)s. (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2020, p.1)

Além disso, o Andes destaca que desde 2008, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a criação de escolas especiais, voltadas apenas a estudantes com algum tipo de deficiência, já era algo superado, pois essa política já preconizava a matrícula em turmas regulares, com apoio complementar especializado. E argumenta que a LBI atribui ao poder público o dever de aprimorar os sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Por sua vez, a Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (Ampid) destaca que a Constituição da República, no artigo 208, inciso III, prevê a garantia do AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. E afirma que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência defende que qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os

direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, social, civil ou qualquer outro se constitui em discriminação.

Segundo notícia veiculada pela BBC News Brasil, Maria Teresa Mantoan, pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e uma referência nos estudos sobre Inclusão, afirmou em entrevista que o decreto que incentiva a criação de escolas especializadas para atender pessoas com deficiência contraria a Constituição Federal e a LDBEN. Ela explica que esta última se baseia no princípio constitucional de que a educação é para todos e não admite escolas e turmas especiais, porque elas não oferecem o básico, como etapas e níveis de ensino, e não podem prover certificados.

Em contrapartida, o Movimento Unificado dos Deficientes Visuais de Belo Horizonte (Mudevi) emitiu nota técnica de apoio ao decreto. Alega que o documento assume um caráter democrático quando reconhece o direito que os atores envolvidos têm de escolher onde vão estudar. Além disso, argumenta que o movimento é composto por muitas pessoas com deficiência que vivenciaram a realidade da escola regular e da escola especializada e, por isso, têm propriedade para opinar a respeito e decidir qual escola atende melhor a suas necessidades educativas especiais. Sobre o direito de poder optar pela escola especial, Crochík (2012 *apud* Souza, 2020, p. 84) afirma: “Alguns podem entender que estar estudando em escolas especiais pode não ser segregador, pois a educação se exerce também na universalidade do direito; mas o direito de as crianças estudarem juntas é ferido.”

Em relação ao ensino bilíngue proposto na nova política, a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva — grupo de 45 entidades da sociedade civil que atuam nas áreas de direitos humanos, de pessoas com deficiência, de crianças e adolescentes e de educação — manifestou posicionamento contrário à aprovação do projeto de lei. A entidade argumenta que o Projeto de Lei (PL), ao propor que o ensino bilíngue (Libras como primeira língua e português escrito como segunda) seja ministrado em escolas, polos e/ou classes especiais, sem a garantia da interação com outros grupos sociais, retrocede nas políticas de inclusão e nos direitos das pessoas surdas, sinalizantes ou não, pois reforça um paradigma de exclusão e discriminação. E ressalta que o direito à educação bilíngue em escolas comuns já é assegurado em nosso ordenamento jurídico desde 2005.

Em 1 de dezembro de 2020, o ministro Dias Toffoli, do STF, suspendeu o Decreto n.º 10.502/2020, que propunha instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 6.590, a ser submetida a referendo do Plenário. O autor da ação de inconstitucionalidade foi o Partido Socialista Brasileiro (PSB), que alegou que o decreto teria como real objetivo discriminar e segregar os alunos com deficiência ao prever o incentivo à criação de escolas e classes especializadas para esse grupo.

Em meio à discussão provocada pela controvérsia envolvendo a escola especial e a escola regular, outro *actante* acirrou ainda mais o debate. O Ministro da Educação, Milton Ribeiro, durante uma entrevista ao programa *Sem Censura* (Figura 4), da TV Brasil, no dia 9 de agosto de 2021, causou polêmica ao afirmar que a inclusão de alunos com deficiência “atrapalha” o aprendizado de outras crianças sem a mesma condição. Ele ainda discorreu sobre o “inclusivismo”, que definiu como a situação em que uma criança com deficiência é incluída em uma sala de aula com educação regular, com alunos sem deficiência. Para ele, nessa situação, a criança não aprendia e “atrapalhava” os demais colegas, pois as professoras não tinham equipe nem conhecimento para lidar com esse aluno. Essa fala repercutiu bastante e provocou muitas manifestações de repúdio nas redes sociais, pois muitos consideraram seu posicionamento preconceituoso.

Após o mapeamento da rede na qual se conectam os vários *actantes* envolvidos na controvérsia (a legislação de Educação Inclusiva, o Decreto n.º 10.502/2020, os manifestos contrários e favoráveis à proposta de nova política de Educação Especial e a fala do Ministro da Educação), elegemos cinco categorias de análise para explorar os argumentos dos grupos divergentes participantes da audiência do STF para discutir a PNEE. As categorias são: direitos legais da pessoa com deficiência, aspectos relacionados à diversidade, condições e estrutura das escolas, autonomia do aluno e da família e escola bilíngue para surdos.

Direitos legais da pessoa com deficiência

Em relação a este ponto, os argumentos contrários aparecem com mais força afirmando que o Decreto n.º 10.502/2020 é um retrocesso em matéria de direitos humanos, pois a existência de escolas especializadas é contrária à ideia de Educação Inclusiva, que pressupõe uma mudança na estrutura do sistema educacional. Os grupos que defendem a Educação Inclusiva alegam que cabe ao Estado mudar escolas, eliminar barreiras e não segregar pessoas, pois a escola é um espaço coletivo. Além disso, afirmam que o documento é um passaporte à segregação. E pontuam que há omissão de políticas públicas adequadas para a efetivação dos direitos de pessoas com deficiência, como a priorização no orçamento e a valorização dos professores e demais agentes escolares.

Por fim, alega-se que toda legislação nacional deve ser alinhada à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que possui *status* de norma constitucional. O decreto fere a própria constituição que estabelece a garantia do AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, além de garantir condições igualitárias de acesso e permanência no ensino regular a todos os alunos.

Aspectos relacionados à diversidade

Ao analisar os argumentos em relação ao decreto, notamos que há uma diferença na forma de entender a deficiência e associá-la ao coletivo. Para alguns *actantes* da audiência, a diversidade humana constitui um obstáculo à participação coletiva num ambiente heterogêneo. Estes defendem que os estudantes com deficiência necessitam de recursos e serviços que respeitem seus modos alternativos de se relacionar com o mundo e com os objetos da aprendizagem.

Em contrapartida, os grupos que se opõem às escolas especiais alegam que a Educação Inclusiva é fundamental para uma conexão e interação menos discriminatória e mais respeitosa. Além disso, ela beneficia os alunos sem deficiência, pois amplia a aceitação das diferenças humanas e desenvolve princípios éticos, reduzindo preconceitos e aumentando a capacidade de responder às necessidades de terceiros. Isso se associa à ideia de que a deficiência não está na pessoa, mas nas barreiras do meio.

Autonomia de escolha do aluno e da família

A possibilidade de escolha dada pelo decreto de a família decidir qual escola é mais adequada para matricular seu filho com deficiência foi vista por muitos como um avanço.

Acredita-se que o direito de poder matricular seu filho nas escolas especiais é positivo, pois nem sempre a escola comum poderá satisfazer as necessidades de crianças com deficiência, principalmente aquelas que apresentam comprometimentos mais graves. Argumenta-se ainda que a política da matrícula num ambiente único e apenas um contraturno fez com que aqueles que precisam de apoios mais contínuos e múltiplos ficassem prejudicados.

Por outro lado, os opositores sinalizam que há uma postura de direcionamento das famílias ao modelo que o governo federal pretende adotar, com críticas à escola inclusiva e enaltecimento da escola especial. A opção de matricular na escola especial segrega os alunos com deficiência e os impede da convivência com todos, algo que é inconstitucional.

Condições e estrutura das escolas

Os grupos apoiadores do retorno das escolas e classes especializadas argumentam que as escolas regulares não dispõem de estrutura física, acessibilidade, materiais e espaços adequados, além de profissionais qualificados, conforme asseguram a Lei das Diretrizes e Bases da Educação e a Constituição Federal. Alegam ainda que o ensino deficitário pode causar deficiências desastrosas e que a escola especializada dá condições para que o deficiente seja um cidadão pleno, com autonomia e espaço no mundo do trabalho. Para esses actantes, os centros de ensino especializados são espaços que permitem às pessoas com deficiência uma maior atenção.

Do outro lado, os opositores afirmam que as adaptações das escolas exigem investimento e a PNEE surge em momento de restrições orçamentárias para políticas públicas, principalmente na área da educação. Os gastos com Educação Especial não correspondem, percentualmente, à quantidade de matrículas em relação aos alunos da educação regular. O modelo inclusivo, desde que com mais financiamento, pode superar essa limitação. É preciso prover todos os recursos de acessibilidade, de tecnologia e de acesso a materiais pedagógicos e auxiliares necessários. Os recursos e investimentos precisam ser canalizados para escolas comuns, visto que o modelo de escola especial se mostrou fracassado.

Escolas bilíngues para surdos

Em relação à escola bilíngue para surdos, formaram-se muitos grupos favoráveis até mesmo entre membros da comunidade surda que viram como um ponto positivo o ensino bilíngue, ainda que num espaço somente para surdos. Segundo eles, a Educação Inclusiva priva o direito linguístico dos surdos, já que na escola regular ainda não acontece o ensino de Libras, sendo a educação bilíngue de surdos um direito.

Os grupos contrários afirmam que o decreto é totalmente omissivo em relação aos surdos oralizados, ou seja, aqueles que não se comunicam por meio de Libras. A norma não contempla a diversidade dos grupos de surdos e prioriza apenas um grupo em detrimento de outro. Além disso, esses grupos afirmam que, se as crianças da primeira infância de hoje forem educadas para inclusão, todos os cidadãos, na próxima geração, comunicar-se-ão por meio das duas línguas oficiais do Brasil: o português e a Libras.

6. Considerações finais

Após a abertura da caixa-preta com a promulgação do Decreto n.º 10.502/2020, várias controvérsias envolvendo a Inclusão Educacional surgiram, e associações entre *actantes* humanos e não humanos se formaram. Para alcançar o objetivo de mapear as controvérsias,

seguimos os rastros da Educação Inclusiva numa análise histórica de sua trajetória até a proposta de nova Política de Educação Especial. Reconhecemos os *actantes* e observamos suas associações na rede, tentando perceber as mudanças e transformações causadas pelos vários elementos. Rastreamos as manifestações contrárias e favoráveis à matrícula das crianças na escola especial, mapeamos o documento que intensificou a formação de grupos divergentes e nos apropriamos dos argumentos de cada lado para compreender a controvérsia central. A partir desse rastreamento da rede, chegamos a algumas conclusões, que, vale a pena dizer, não são fechadas e estáveis, mas sempre suscetíveis de transformações e associações que modifiquem novamente o cenário.

Os argumentos mobilizados pela publicação da nova política de Educação Especial, proposta no Decreto n.º 10.502/2020, que traria efeitos para a Inclusão Educacional, apontam para uma tentativa de descumprimento das normas legais já instituídas em defesa da Inclusão, desde a Declaração de Salamanca, ferindo o direito a condições igualitárias de acesso e permanência ao ensino regular a todos os alunos posto na Constituição Federal. Além disso, o documento resgata uma visão preconceituosa da deficiência, associada ao modelo biomédico, colocando a diversidade humana como obstáculo à participação coletiva, o que gera segregação e discriminação dos alunos da Educação Especial.

Notamos ainda que o decreto busca influenciar os pais das crianças com deficiência a optar por espaços educativos especializados, induzindo-os à ideia de que estes são mais qualificados, com professores preparados para atender as necessidades específicas dos alunos. Há uma nítida depreciação da escola regular inclusiva. Ademais, em vez de direcionar os investimentos para a escola regular, no sentido de reduzir as barreiras de acessibilidade para o aluno com deficiência, o documento incentiva a privatização da educação, visando à transferência de recursos públicos para instituições privadas, de forma a estimular o retorno da terceirização da Educação Especial.

O modelo inclusivo, para funcionar de modo eficiente, precisa de políticas públicas, financiamento e investimento em formação docente. Assim, conseguirá superar as limitações nas condições estruturais das escolas, adquirir tecnologias assistivas, materiais pedagógicos e de apoio necessários ao desenvolvimento dos alunos.

Quanto aos alunos surdos, é preciso investir no ensino da Libras na escola regular, de modo a romper a barreira comunicacional que impede a aprendizagem e a interação no ambiente escolar. Em vez disso, o decreto incentiva o direcionamento dos estudantes surdos para espaços desenvolvidos exclusivamente para esse público, privando-os do convívio coletivo.

Diante de tudo o que foi analisado, observado e mapeado na legislação, nos documentos e dos fatos mobilizados pelo Decreto n.º 10.502/2020, podemos afirmar que ele incentivava práticas segregadoras e discriminatórias, que representam um retrocesso na Educação das pessoas com deficiência. Este estudo trouxe à luz uma visão simétrica dos acontecimentos relacionados à Educação Inclusiva. Foi possível ver outros elementos imbricados nas ações de incluir ou excluir. Os *actantes* não humanos sempre fizeram parte das ações compartilhadas com humanos ou mesmo com outros não humanos, mas estavam invisibilizados. A pesquisa mostrou que a inclusão educacional depende de recursos, políticas, tecnologias, ambientes acessíveis e práticas. Essas demandas também só são possíveis a partir da associação de humanos e não humanos.

Como afirma Latour (2012, p. 72), *a ação é assumida por outros que nos levam a agir de determinada maneira e influenciam nossas decisões*. Isso se confirma também nas ações de incluir ou excluir. Nela, vários *actantes* são responsáveis, não só os humanos.

Em 1º de janeiro de 2023, ao tomar posse como novo presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, revogou o decreto 10.502/2020 dando uma nova direção aos debates sobre a escola regular e a escola especial. Continuaremos seguindo o fluxo da rede observando os

rumos que a Inclusão Educacional tomará daqui por diante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de et al. Mas ele tem laudo! Implicações do decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva. *Psicologia da Educação*, n. 51, p. 127-131, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Lei Federal nº. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.olanato.gov.br>. Acesso em 13/08/2022.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2008.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 23, p. 1-6, 2017.

DECLARAÇÃO DE SALMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista internacional de direitos humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. Brasiliense, 2017.

FRANCO, Iara Cordeiro de Melo. Cartografia das controvérsias: o uso da metodologia para o estudo de conflitos na EAD. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 20., 2014, Curitiba. *Anais [...]*. São Paulo: Abed, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/269.pdf>. Acesso em: 10/10/2022.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demanda e perspectivas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

LATOURE, Bruno. Como prosseguir a tarefa de delinear associações? In: Configurações, n. 2, 2006, pp. 11-27.

LATOURE, Bruno. Introdução: abrindo a caixa-preta de Pandora. In: LATOURE, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. p. 1-93.

LATOURE, B. Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994a.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Bauru: EdUSC; Salvador: EdUFBA, 2012.

LEMOS, André. **A Comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013

MANTOAN, Maria Tereza. Decreto de Bolsonaro para alunos com deficiência é retrocesso de 30 anos. Entrevista concedida a BBC News Brasil. Rafael Barifouse. BBC News, São Paulo, 28 ago. 2021. Disponível em bbb.com, acesso em 30/09/2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: o que é. **Porquê**, v. 12, 2003.

MOREIRA, K. G. .; SILVA, L. M. da .; SABOTA, B. Retrocesso e segregação: reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE)- decreto 10.502/2020. Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades, [S. l.], v. 9, n. 2, 2021. DOI: 10.29327/210932.9.2-10. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5371>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MUÑOZ-OYARCE, María Francisca. Políticas Neoliberales y Primera Infancia: una Revisión Desde el Enfoque de Derechos y la Inclusión Educativa en Chile. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 907-918, 2021. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rbee/a/pBZSSfFCrnFDysrQCTcvjSL/?lang=es>. Acesso em: 25 nov. 2022.

NETO, Antenor de Oliveira *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

NOBRE, Júlio César de Almeida; PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede. **Cadernos UniFOA**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 47-56, 2010.

NUNES, L. O.; RODRIGUES, A. C. da S. Nova Política Nacional de Educação Especial: nos ditames da inclusão ou nos estigmas da exclusão?. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 35, p. e67/1–25, 2022. DOI: 10.5902/1984686X70955. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70955>. Acesso em: 01 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 15/07/2022.

PAZ-MALDONADO, Eddy. Una aproximación teórica sobre la educación inclusiva em Honduras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 371-386, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yrqCxjkdjxLLdKs4bdJ59ZK/?lang=es>. Acesso em: 25 nov. 2022.

PORTO EDITORA. **In medias res**. Porto: Porto Editora, [20--]. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$in-medias-res#:~:text=Express%C3%A3o%20latina%20que%20significa%20%22no%20meio%20das%20coisas%22](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$in-medias-res#:~:text=Express%C3%A3o%20latina%20que%20significa%20%22no%20meio%20das%20coisas%22). Acesso em: 28. 08. 2021.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis educativa**, v. 16, 2021.

SALGADO, Tiago Barcelos Pereira. **Fundamentos pragmáticos da teoria ator-rede para análise de ações comunicacionais em redes sociais online**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Reação: Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 19, p. 119-134, 2011.

SILVA, F. A.; PEDRO, Vanize Dalla Costa. Educação inclusiva. **A escola**, v. 3, 2017.

SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. Educação Inclusiva e participação. In: RIBEIRO, Solange Lucas; DUBOC, Maria José Oliveira; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de (org.). **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020. p. 77 - 106.

VENTURINI, T.; MUNK, A. K. **Controversy mapping: a field guide**. Cambridge: Polity Pres, 2022. Partes II e III. p. 109-253.

CAPÍTULO 3

INCLUSÃO EDUCACIONAL NA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR SOBRE A MEDIAÇÃO DOS OBJETOS

LUCIANA COSTA SOUZA

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

FLÁVIA CRISTINA DE MACÊDO SANTANA

Universidade Estadual de Feira de Santana

Resumo

Este ensaio teórico tem como objetivo apresentar as contribuições de Bruno Latour e da Teoria Ator-Rede, de sua autoria, para a Inclusão Educacional dos estudantes público da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades), considerando o momento pandêmico. Inicialmente percorre os princípios e conceitos teóricos buscando apresentar as contribuições de Latour para a Inclusão Educacional. Adota uma perspectiva menos antropocêntrica e mais simétrica ao considerar a agência dos humanos e não humanos. Mostra o panorama da Inclusão Educacional dos estudantes da Educação Especial durante o período da pandemia, estabelecendo uma relação com os conceitos latourianos, dentre eles o de mediação, evidenciado nas pesquisas de diversos autores. Por fim, faz algumas reflexões e conjecturas sobre o momento pós-pandemia e as possibilidades para a Inclusão Educacional dos alunos com deficiência. Conclui-se que, com a pandemia, a agência dos não humanos ficou ainda mais evidente, pois o vírus, as tecnologias, os objetos transformaram vários aspectos da vida humana e que a Inclusão Educacional depende da mediação dos objetos.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Covid-19. Teoria Ator-Rede. Mediação.

Abstract

This theoretical essay aims to present the contributions of Bruno Latour and the Actor-Network Theory, of his authorship, for the Educational Inclusion of special education students. Initially, it goes through the theoretical principles and concepts, seeking to present Latour's contributions to Educational Inclusion, adopting a less anthropocentric and more symmetrical perspective when considering the agency of humans and non-humans. It shows the panorama of the educational inclusion of Special Education students during the pandemic period, establishing a relationship with Latourian concepts, among them that of mediation, evidenced in the research of several authors. Finally, it makes some reflections and conjectures about the post-pandemic moment and the possibilities for the educational inclusion of students with disabilities. It was concluded that with the pandemic, the agency of non-humans became even more evident, as the virus, technologies, objects transformed various aspects of human life and that educational inclusion depends on the mediation of objects.

Keywords: Educational Inclusion. Covid-19. Actor-network theory. Mediation.

Introdução

Este artigo teórico tem por objetivo apresentar as contribuições da Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour e colaboradores, para a Inclusão Educacional dos estudantes público da Educação Especial, considerando o momento pandêmico. A partir dos conceitos latourianos, analisaremos a Inclusão Educacional, que, neste estudo, refere-se, em específico, ao público da Educação Especial (pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação), durante a pandemia da Covid-19. Para isso, a princípio, romperemos a ideia de que os fatos científicos são socialmente construídos, como propõe a Sociologia tradicional. Para esta, os fatos sociais construídos são sólidos e duráveis, como se feitos de algum material, como o social. Para nós, essa construção denota uma artificialidade da realidade. Ao contrário, acreditamos que os fatos ocorrem na associação de entidades heterogêneas e que as entidades não humanas passam a desempenhar um papel igualmente importante (LATOURE, 2012, p. 136).

A TAR se contrapõe à utilização equivocada do termo *social* como um adjetivo que carrega em si uma explicação. Para Latour (2012), o social não explica nada, o social precisa ser explicado e não pode ser concebido como domínio, atributo ou qualidade, como se “social” significasse algum tipo de material, como “de madeira”, “de aço”, “biológico”, “organizacional”. O autor tenciona redefinir a noção de social de modo que este seja capaz de rastrear conexões e associações que explicam a realidade (LATOURE, 2012).

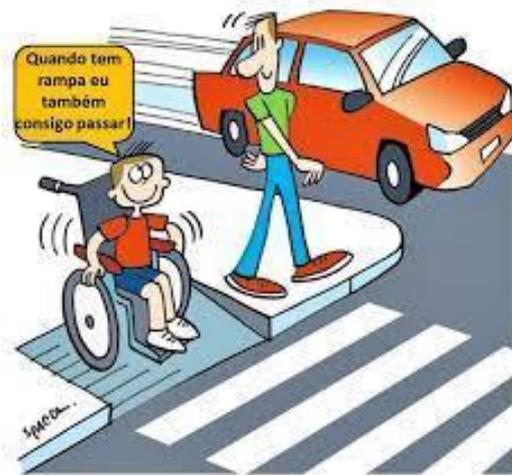
Adotaremos, então, neste ensaio, as ferramentas teórico-metodológicas da TAR entrelaçadas às discussões sobre Inclusão Educacional, pautando-nos numa perspectiva sociológica que se contrapõe à visão clássica, marcada pelo antropocentrismo. Segundo esta proposta sociológica, não há uma separação entre o mundo da natureza e o da política, ou entre natureza e sociedade, pois acredita-se que as separações em domínios (a exemplo das diferentes áreas de conhecimento) criam uma artificialidade inventada pelos modernos. As coisas nunca foram divididas em sujeito e objeto, macro e micro, foram as práticas do conhecimento moderno que criaram essas dualidades.

Essas ideias foram trazidas pelas sociologias pragmáticas francesas. Entre elas, está a TAR, que tenciona redefinir a noção de social, não sendo este uma estrutura prévia à ação de atores, que, por sua vez, não são necessariamente humanos. Os objetos não apenas sofrem a ação, mas também praticam as ações ativamente. A TAR apreende o caráter plural de ações e de atores, que fazem outros atores agirem e nos ajuda a descrever as ações sem atribuí-las, de

antemão, a atores específicos. Essa sociologia que considera o social como resultado da associação entre humanos e não humanos que agem juntos é chamada Sociologia das Associações. Ela substitui o termo *social* por *associações* e a sociedade passa a ser chamada de coletivo (SALGADO, 2018).

A *charge* da Figura 1 ilustra a relação entre humano e objeto agindo de forma compartilhada. Ela mostra um menino cadeirante afirmando que só foi possível atravessar a rua, descendo da calçada, graças à rampa. Sem ela, não seria possível descer com segurança e autonomia. A Sociologia das Associações preceitua que os objetos técnicos agem. Neste exemplo, é possível ver objetos em ação? O humano depende do objeto para realizar a ação? Há uma intencionalidade na ação dos objetos técnicos? Para chegarmos a ideias mais claras sobre essas questões, mas nunca definitivas, é preciso compreender alguns conceitos propostos por Latour (2012), entre eles o de mediação técnica.

Figura 1 – Menino cadeirante na rampa de acesso à faixa de pedestre



Fonte: Imagem extraída da página Janela da Patty - Inclusão no Facebook

A mediação é entendida, então, como produto de uma associação, influência mútua entre homem e artefato, que provoca alguma transformação. Não há primazia do homem sobre a máquina ou da máquina sobre o homem. O conceito de mediação técnica define homem e máquina como um par dialógico simétrico e não dicotômico (SANTAELLA; CARDOSO, 2015). A mediação é, então, uma ação que provoca transformação, compartilhada entre humanos e não humanos. A responsabilidade pela ação é compartilhada por todos os agentes envolvidos, numa posição contrária ao humanismo, segundo o qual não

havia mediação entre os não humanos, vistos apenas como intermediários, nunca mediadores. Para Latour (2012), nós nunca estamos sós ao agir, agimos em rede.

Esse modo de pensar a Sociologia presente na TAR faz parte do paradigma neomaterialista ou pós-humano. Como explica Lemos (2020), as teorias neomaterialistas partem de quatro perspectivas: materialismo, pragmatismo, não antropocentrismo e associativismo. O materialismo está ligado à ideia de que os fenômenos se desenvolvem em redes; o pragmatismo sustenta que o objeto (humanos e não humanos) é o que ele faz e não pode ser definido por uma substância definida *a priori*; o não antropocentrismo defende que a agência (a capacidade de ação) não é privilégio do ator humano; o associativismo afirma que tudo se dá em uma rede plana, sendo que as análises das controvérsias não devem partir de explicações para esta finalidade. Valorizam-se os processos materiais e os fluxos de agências em experiências nas quais as questões sociais são sempre resultado de coletivos humanos e não humanos (LEMOS, 2020).

Tais preceitos delineiam os caminhos metodológicos que um investigador deve seguir ao utilizar a TAR. Por isso mesmo, Latour diz que a TAR é uma proposta metodológica e não uma teoria. Esse método sugere seguir as associações entre os *actantes*³, que se unem temporariamente enquanto agem, a fim de descrevê-las (SALGADO, 2018).

É o conjunto de associações ou interações entre actantes que transformam um ao outro de forma contínua, por meio de interações dinâmicas, que formam a rede. Ou seja, são as ações que definem as redes, não um conjunto de relações estáveis ou padrões que podem ser facilmente identificados em uma estrutura (PRAUDE, 2015).

A rede surge, desse modo, como ferramenta investigativa dos fatos científicos. Mediante ela, pode-se seguir os atores e suas associações; ela permite explorar uma série de elementos heterogêneos. Este é um dos princípios em que se pauta o método investigativo da TAR.

São três os princípios metodológicos propostos por Latour: o Agnosticismo Generalizado, a Simetria Generalizada e a Associação Livre. O primeiro indica que o investigador evite explicações *a priori*, desprezando as causas naturais dos fenômenos, pois oferece mais dúvidas do que certezas. O segundo requer atribuir o mesmo valor a todas as observações e a todos os atores sem que um seja mais importante que outro, pois entidades humanas e não humanas participam de qualquer ação e devem ser tratadas simetricamente. O

³ Actante é tudo aquilo que gera uma ação, que produz movimento e diferença, seja ele humano ou não-humano. O actante é o mediador, aquele que transforma, traduz, distorce e modifica o significado que supostamente transporta (LATOUR, 2012).

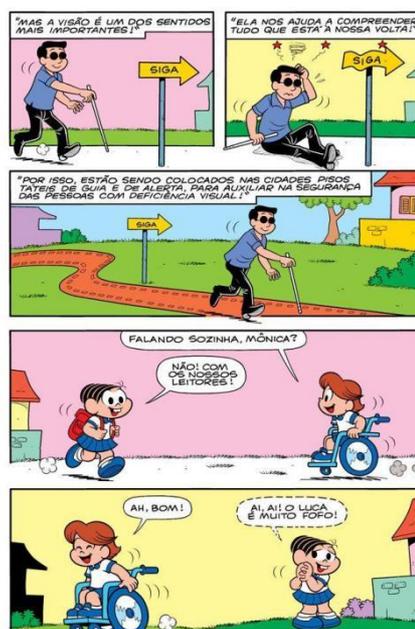
terceiro diz que todos os atores e ações que compõem uma rede devem ser observados, pois todos estão envolvidos em determinada prática, que foi o que falamos um pouco anteriormente (GAITÁN, 2020; GUARNIERI, 2022).

As ideias de Latour e o conceito de agenciamento dos objetos e de mediação contribuirão para compreendermos como se deu a Inclusão Educacional dos estudantes público da Educação Especial durante a pandemia da Covid-19 e os fatores que interferiram para sua efetivação ou fracasso. Nesta pesquisa, buscaremos explorar apenas alguns dos conceitos latourianos, focando nos princípios que podem nos ajudar nessa compreensão.

Ainda não é possível encontrar muitos trabalhos que relacionam a TAR com a Educação, o que será um diferencial deste estudo, pois trará para educadores e pesquisadores da área um novo olhar sobre os acontecimentos. A seguir, apresentarei as contribuições de Latour para a Inclusão Educacional, relacionando-a com alguns conceitos e princípios da TAR. Na sequência, farei um panorama geral da Inclusão Educacional durante a pandemia da Covid-19, mostrando a rede de conexões entre *actantes* humanos e não-humanos que afetaram a educação dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades, com base em pesquisas recentes. Por fim, tentaremos vislumbrar o horizonte híbrido pós-pandemia e formas de transformar a educação numa proposta de fato inclusiva com ajuda dessa nova perspectiva sociológica.

As contribuições da Teoria Ator-Rede para a Inclusão Educacional

Figura 2 – Quadrinho da Turma da Turma da Mônica com personagem com deficiência visual



Fonte: Imagem extraída da internet

Na Figura 2, vemos um personagem com deficiência visual. O rapaz usando óculos escuros e uma bengala esbarra numa placa de sinalização que se põe a sua frente e o faz cair no chão. Logo depois, em outro quadrinho, ele aparece caminhando sobre um piso tátil que indica qual caminho ele deve percorrer. Ao tocar a sola de seu sapato, os pontos em alto relevo do piso fazem seus pés sentirem onde ele deve pisar, desviando-se dos objetos que possam obstruir a sua passagem. Nos dois últimos quadrinhos, o personagem Luca passa pela Mônica com sua cadeira de rodas.

Na tirinha, vemos não humanos em ação: o piso tátil, a bengala e a cadeira de rodas aparecem realizando ações que os humanos não conseguiriam realizar sozinhos. A capacidade de agenciamento dos não humanos, assim como dos humanos, é uma das ideias centrais da TAR. As ações dos humanos não resultam somente da ação de outros elementos humanos, mas são motivadas também por elementos materiais e objetos que podem induzir a ação, como os objetos religiosos, que motivam determinadas condutas, como dar banho e ofertar alimentos a estatuetas de entidades religiosas (GELL, 1998 *apud* MERENCIO, 2013, p.187).

Assim, a agência relaciona-se à capacidade de agir dos atores híbridos, não estando condicionada a uma intencionalidade ou subjetividade do sujeito, mas à capacidade de um elemento induzir ou influenciar outro elemento na rede a realizar uma ação (LATOUR, 2008; MERENCIO, 2013). Como defende Latour (2012), a ação não se limita ao que os humanos fazem de maneira intencional, mas envolve também as coisas, que, além de servirem de pano de fundo para a ação humana, precisam autorizar, permitir, conceder, sugerir, interromper, entre outras ações (LATOUR, 2012).

Apesar disso, algumas ações são atribuídas apenas aos humanos, mesmo só sendo possíveis de se realizarem por intermédio de objetos, como dirigir ou escrever (MERENCIO, 2013). Um exemplo que ilustra esse potencial de ação dos objetos é a história do maestro João Carlos Martins. Ele havia perdido o movimento dos dedos e se aposentado definitivamente dos pianos, mas duas luvas biônicas desenvolvidas por um *designer* de produtos devolveram a ele não só o movimento dos dedos, mas o poder de voltar a tocar. Ainda há quem diga que quem criou as luvas foi um humano. Porém, seus conhecimentos e ideias, sem a materialização do objeto, no caso as luvas, não permitiriam que o maestro voltasse a tocar.

Para que as ideias da TAR contribuam com a tarefa investigativa, é preciso, antes de tudo, aceitar que, ao fazer ciência devemos considerar, no estudo de cada fenômeno, a ação ou agência dos objetos. A sociologia das associações enxerga os objetos como atores ou

actantes; e o curso das ações raramente se dá por conexões puramente humanas, ou somente entre objetos, mas com muito mais probabilidade entre humanos e objetos (LATOUR, 2012).

Retomando o conceito de *actantes* trazido na introdução de forma preliminar, o termo *actante* inclui os não humanos em sua definição já que o termo *ator* se refere apenas a humanos (LATOUR, 2000). *Actantes* significa tudo aquilo que gera uma ação, que produz movimento e diferença, seja ele humano ou não-humano (LATOUR, 2012).

Um exemplo para ilustrar o que Latour (2000, 2012) quer nos dizer sobre a agência dos objetos é a rampa de acesso presente em muitos espaços. Quando um cadeirante (pessoa que usa cadeira de rodas) tenta entrar em um local que possui uma escadaria na entrada, o que vai fazê-lo conseguir entrar sem auxílio de outra pessoa é a rampa. Assim, a rampa faz fazer; sem ela, o humano não conseguiria entrar, talvez apenas com ajuda de outro humano.

Como já dito anteriormente, a ação dos intermediários não provoca mudanças ou transformações, mas a ação dos mediadores sim, faz os outros fazerem coisas. Assim, a TAR nomeia *mediação* como a agência ou a *actância*, capaz de produzir efeitos, ou seja, enredar outras ações e outros *actantes* (SALGADO, 2018). Adotando uma perspectiva neomaterialista, a partir das ideias de Latour (2012), vamos pensar como os objetos, as tecnologias, os aplicativos, os ambientes virtuais de aprendizagem (muito utilizados durante a pandemia), os materiais impressos, o espaço físico, as leis, as instruções normativas afetam a Inclusão Educacional dos estudantes público da Política de Educação Especial.

São definidas como público da Política de Educação Especial as pessoas com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) caracteriza pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.”

Por Inclusão Educacional, entendemos uma ação que garante uma educação de qualidade para todos os alunos, sem discriminação, o que implica uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos (SILVA NETO *et al.*, 2018). Apesar de a Inclusão Educacional se referir a todos os estudantes e grupos historicamente excluídos, nesta pesquisa, trataremos especificamente do público da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, que são as pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

Em relação ao conceito da deficiência, destacamos a definição da Lei Brasileira de Inclusão, que alega que ela é construída a partir da interação do impedimento que o sujeito apresenta em virtude da deficiência com as barreiras do meio:

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, p. 1)

Essa definição vem na mesma direção do pensamento latouriano, ratificando que sim uma barreira física ou instrumental (na legislação), por exemplo, pode impedir a participação do sujeito.

Ao pensar a Inclusão Educacional, não podemos ignorar a presença dos objetos, pois é possível vê-los agindo por toda parte. Na própria legislação voltada à Inclusão dos alunos com deficiência, TEA ou altas habilidades, notamos o papel de mediador exercido pelos não humanos.

A LBI, por exemplo, coloca como dever do Poder Público: “*o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.*” (BRASIL, 2015, p. 6, grifos nossos). Nesse trecho da legislação, o que garante as condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola são os serviços e recursos de acessibilidade.

Acessibilidade é definida na LBI como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 1)

Evidenciando a agência dos objetos na vida escolar dos estudantes com deficiência e na acessibilidade, podemos pensar na menina com baixa visão que não consegue ler um texto sem o celular, o qual contém um aplicativo leitor de tela, ou no aluno cego que vai sozinho de casa para a escola se guiando com sua bengala, a qual identifica os obstáculos do caminho, ou no estudante com paralisia cerebral que utiliza o gravador para registrar as aulas porque não consegue anotar sem o movimento das mãos. É isso que Latour (2012) quer nos mostrar: a ação é compartilhada com os objetos.

Com base nessa reflexão, eu poderia ir mais longe questionando se, ao possibilitar que um aluno cego faça a leitura de um texto escrito, o aplicativo leitor de tela é o um mediador. Ainda que, ao longo da história, a relevância e a capacidade de agência dos objetos tenham sido ignoradas, ao falarmos da Inclusão Educacional, eles sempre têm um importante papel, até mesmo nos textos legais.

Outro exemplo disso é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ela sinaliza como uma das orientações para os sistemas de ensino garantir: acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

No texto da lei, notamos mais uma vez que a inclusão depende não só dos humanos, mas também dos objetos. Quando falamos de acessibilidade arquitetônica, referimo-nos a rampas, barras de suporte, portas mais largas para passar a cadeira de rodas, placas de sinalização em Braille, elevadores, plataformas elevatórias e uma infinidade de recursos que permitem que as pessoas com deficiência entrem e se locomovam nos espaços. A impressora Braille e a máquina Braille, que possibilitam ao cego escrever e ler, mesmo sem enxergar, garantem a acessibilidade comunicacional.

A definição de acessibilidade apresentada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas também concorda com a ideia de que a acessibilidade só é possível a partir da ação dos objetos, pois a define como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliários, equipamentos urbanos e elementos (MANZINI, 2005). Assim, o que permite aos humanos utilizar os espaços com segurança e autonomia é a acessibilidade, que só é possível por meio dos objetos.

A acessibilidade é uma condição para que a escola seja inclusiva e deve atender às seis dimensões: Arquitetônica, relacionada às barreiras nos ambientes físicos; Comunicacional, que remove as barreiras em todos os tipos de comunicação (falada, escrita, gestual, língua de sinais, digital, entre outras); Metodológica, que facilita o acesso ao conteúdo; Instrumental, que possibilita a acessibilidade nos instrumentos, utensílios e equipamentos utilizados; Programática, que combate o preconceito e a discriminação nas normas, programas e legislação em geral; Atitudinal, relativa a todos os tipos de atitudes preconceituosas que impeçam o pleno desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência. (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2008).

Um *actante* não humano que está diretamente conectado com a acessibilidade no ambiente escolar é a tecnologia. Esta deve se associar ao trabalho dos professores dos alunos com ou sem deficiência, pois contribui para o desenvolvimento destes (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012)

E, quando a tecnologia se associa a alunos com deficiência com o objetivo de lhes possibilitar mais autonomia para realizar determinada atividade, ela passa a ser definida como Tecnologia Assistiva. Esta é definida como

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007)

Assim, ao pensar sobre a Inclusão Educacional dos estudantes da Educação Especial, vemos que os não humanos não somente conectam-se aos humanos, como determinam, permitem, possibilitam e afetam as ações humanas, sendo também protagonistas no processo inclusivo.

Com o início da pandemia da Covid-19, o assunto tecnologia e educação ganhou ainda mais destaque devido às mudanças no ensino impostas pelo isolamento social. Este foi consequência da ação de um vírus (não-humano), que impôs aos humanos novas formas de se relacionar, estudar e trabalhar. A pandemia colocou em risco a dicotomia sujeito e objeto, natureza e cultura, e a crença de que o universo humano apresenta regras próprias, superiores e deslocadas de todo o resto (PINHO, 2021). Na próxima seção, abordaremos com mais profundidade os efeitos da pandemia na Inclusão Educacional à luz dos conceitos latourianos.

Transformações e efeitos da pandemia na Inclusão Educacional

A partir de 2020, transformações ocorreram no cenário mundial. O novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (Covid-19) ocasionaram uma das maiores pandemias da história, afetando todos os países e tornando necessária, possivelmente, a maior política de distanciamento e isolamento social já vista no planeta (SILVA; FERREIRA; TRINDADE, 2020). No âmbito educacional, também fomos muito afetados pela pandemia. Diante da necessidade de conter a disseminação do vírus, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 28 de abril de 2020, emitiu um parecer que orientou as atividades não presenciais em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Superior, enquanto durasse a pandemia da Covid-19. Os conselhos estaduais e municipais pautados neste parecer também traçaram encaminhamentos para seus sistemas de ensino.

Notamos nesses fatos a agência do vírus, que determinou toda uma mudança nos hábitos das pessoas. Um não humano fez os humanos mudarem sua forma de se relacionar, estudar e trabalhar; fomos impedidos por ele de sair de casa. Ele nos fez fazer tantas coisas:

usar máscara, álcool em gel, deixar de nos cumprimentar apertando as mãos. Enfim, nossos hábitos foram transformados pela ação do vírus.

Essas mudanças afetaram em grande medida a Inclusão Educacional dos estudantes com deficiência, que, antes da pandemia, já enfrentavam barreiras dentro e fora da escola. Cury *et al.* (2020) afirmam que, com a pandemia, essas dificuldades se tornaram ainda maiores devido à ausência de uma sistemática educacional que respondesse às demandas educacionais, algo agravado pela desigualdade de acesso à informação e tecnologia.

O formato virtual de ensino adotado na pandemia encontra nas desigualdades sociais um dos maiores empecilhos à sua realização, pois o acesso à *internet* e a escassez de aparelhos para conectividade são alguns dos dilemas vivenciados pelas famílias de baixa renda. O afastamento do espaço escolar e a não disponibilização de aulas em plataformas digitais em *sites* próprios, a utilização de recursos pessoais dos professores como *WhatsApp*, ligações, salas no *Google Meet* para a realização de reuniões virtuais e até mesmo atividades impressas são alguns dos fatores que interferem negativamente na efetivação da Inclusão Educacional (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

As pesquisas mostram a agência dos objetos na rede que compõe a Inclusão Educacional no momento pandêmico. Os objetos tecnológicos, a *internet*, os materiais impressos, o currículo adaptado, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), todos esses *actantes* afetam diretamente a Inclusão Educacional. Eu diria que não só afetam, mas que deles depende a efetivação de uma inclusão eficiente. Dito de modo bem simples, quando os *actantes* humanos associam-se aos *actantes* não humanos (*internet*, aplicativos, AVA, celulares) forma-se a *Rede da Inclusão Educacional* no cenário remoto.

Medeiros e Azevedo (2022) atribuem à falta de ações governamentais para orientar os sistemas de ensino sobre o insucesso da Inclusão Educacional. Segundo esses autores, como o Ministério da Educação (MEC) não emitiu nenhuma norma orientadora, a escola ficou como única responsável por planejar, juntamente com sua equipe de docentes, ações inclusivas para oferecer a esses alunos com deficiência, TEA ou altas habilidades as mesmas possibilidades que aos demais. As normas, protocolos, orientações, diretrizes (*actantes* não humanos) para o ensino remoto podem interferir positiva ou negativamente na prática docente e afetar de modo substancial a inclusão.

Além disso, Silva (2021) pontua que a omissão de políticas públicas adequadas no campo da proteção da pessoa com deficiência obrigou as famílias a assumir a responsabilidade dos gastos com equipamento para que seus filhos exercessem o direito à educação. E ressalta que é direito da pessoa com deficiência ter acesso a materiais adaptados

e ferramentas digitais que possibilitem sua participação tanto no ambiente presencial quanto nas aulas remotas.

As opiniões divergem quanto aos *actantes* responsáveis pelo sucesso ou fracasso da Inclusão Educacional no período pandêmico. Atribui-se ora aos humanos o papel de protagonistas, ora aos não humanos esse destaque, ainda que não se faça isso de modo consciente ou explícito como faríamos ao adotar a perspectiva de Latour (2012). Mas é inegável a importância da tecnologia, dos materiais pedagógicos, das atividades adaptadas, dos aparelhos, dos equipamentos e da *internet*. Sem eles, várias ações não seriam realizadas. E por meio deles, a ação e os *actantes* da rede se transformam, sendo, então, mediadores e não meros intermediários.

Diante dos argumentos supracitados, vemos que os fatores que afetaram a Inclusão Educacional durante o ensino remoto estão relacionados, em grande parte, às ações dos não humanos, como a *internet*, os aparelhos celulares, os aplicativos, os materiais pedagógicos, as plataformas virtuais de aprendizagem e os documentos orientadores. Não podemos mais ignorar a presença dos objetos nos acontecimentos, pois a ausência deles, como vimos, pode levar ao fracasso da Inclusão Educacional.

Vislumbrando um horizonte híbrido pós-pandemia

Após percorrermos esse longo trajeto em busca de esclarecimento dos fatos, não é mais possível seguir sem reconhecer a agência dos não humanos. Enxergar um mundo híbrido é inevitável. Ao nos debruçarmos sobre as ideias da TAR, relacionando-as à Inclusão Educacional e analisarmos os resultados das pesquisas sobre a Inclusão dos estudantes com deficiência, TEA ou altas habilidades, durante a pandemia da Covid-19, percebemos a agência dos objetos, além dos humanos, no processo inclusivo.

Apresentaremos a seguir algumas sugestões/orientações baseadas em documentos oficiais para implementar e tornar mais efetivas as ações inclusivas. Durante a pandemia, documentos foram produzidos por instituições ou Secretarias de Educação (SEC) para direcionar o trabalho dos profissionais das escolas (professores e gestores) para as ações educativas no ensino remoto. Alguns contêm orientações voltadas aos estudantes da Educação Especial, que é nosso foco de interesse. Apesar de estarem dirigidas ao cenário do ensino remoto ou ao período imediatamente posterior à reabertura das escolas, estas diretrizes podem contribuir para que o coletivo, apesar da série de hiatos (pequenas interrupções), possa dar continuidade nas ações educativas pós-pandemia, já que a realidade se transformou e vários recursos utilizados podem ser agregados ao ensino.

Assim, selecionamos dois documentos que contemplam informações norteadoras das ações educativas especificamente voltadas aos alunos com deficiência. O primeiro é o relatório “Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19”, elaborado pelo Instituto Rodrigo Mendes (2021) e o segundo é o Protocolo de Retorno (BAHIA, 2021) às aulas das modalidades da Educação, elaborado pela Secretaria de Educação da Bahia.

Organizamos em três categorias as informações principais, resumidas, que podem contribuir para ações inclusivas no pós-pandemia.

Materiais:

- ❖ Disponibilizar aos alunos material didático em formatos acessíveis, como Braille e letras grandes, registros escritos ou vídeos com legenda de texto, linguagem de sinais ou visão simplificada para pessoas com deficiência intelectual.
- ❖ Incluir os recursos tecnológicos para a diversificação da prática pedagógica.
- ❖ Assegurar equipamentos de suporte, como reglete, sorobã, lupa etc.
- ❖ Utilizar recursos como audiodescrição para tornar as imagens acessíveis.
- ❖ Oferecer materiais adequados para educandos com TEA, como jogos educativos, brinquedos, instrumentos musicais, computadores com teclado e livros paradidáticos.
- ❖ Elaborar material didático objetivo, conciso, com bastante recursos visuais.
- ❖ Produzir *podcasts* para alunos com deficiência visual.
- ❖ Verificar, na apresentação de materiais audiovisuais (vídeo, cartazes), se o estudante consegue visualizar as imagens atendendo à frequência, duração e velocidade com que são processadas.
- ❖ Disponibilizar conteúdo *web* acessível a quem usa tecnologia assistiva, como leitor de tela.
- ❖ Controlar o tempo de uso das telas de modo a evitar que afetem a saúde mental dos educandos.

Planejamento:

- ❖ Articular conteúdos conceituais com os de natureza procedimental e atitudinal.
- ❖ Atender às necessidades educativas específicas de cada estudante por meio do registro no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).
- ❖ Planejar atividades contemplando as diferenças e especificidades de cada aluno.
- ❖ Organizar os conteúdos em diferentes formatos, inclusive *on-line*.
- ❖ Planejar atividades com o mesmo objetivo e deixar que os alunos vejam qual se adequa mais a suas possibilidades.
- ❖ Programar o ensino considerando a infraestrutura e a capacidade de estudantes e professores naquela realidade.
- ❖ Incluir a família no planejamento.

Atividades:

- ❖ Propor atividades coletivas.
- ❖ Oferecer tutoria e atividades de aprendizagem extracurriculares.

- ❖ Propor atividades criativas e associadas às experiências dos alunos com necessidades educacionais específicas, valorizando os aspectos individuais.
- ❖ Sugerir atividades nas quais os alunos poderão se conectar a diferentes objetos e ao ambiente.
- ❖ Indicar para os estudantes com TEA atividades com enunciados curtos e claros.
- ❖ Adaptar as atividades para permitir o acesso ao currículo escolar.
- ❖ Possibilitar ao aluno surdo o contato com a (Língua Brasileira de Sinais) Libras, quando isso não for possível, priorizar a Pedagogia Visual.
- ❖ Fazer, com estudantes surdos, uso de imagens, gêneros textuais ricos em recursos gráficos, *hiperlink*, ícones, vídeos em Libras que colaborem com a compreensão dos conceitos dos textos.
- ❖ Possibilitar que a mesma atividade seja realizada por escrito, desenho, vídeo, áudio, entre outras alternativas.

Nas orientações à prática educativa, os objetos (materiais didáticos, recursos e equipamentos, tecnologias) compartilham a ação com os professores, assumindo o papel de mediadores nas ações inclusivas, assim como os humanos. A Inclusão Educacional, em cenário remoto ou presencial, depende da ação dos objetos e tecnologias, que atuam de forma coletiva e simétrica.

Considerações finais

Com a intenção de esclarecer o fenômeno da Inclusão Educacional no período pandêmico, exploramos alguns conceitos latourianos e apresentamos resultados de pesquisas produzidas durante a pandemia que apontavam para fatores que interferiram na inclusão dos alunos público da Educação Especial. Foi possível ver que, após sermos afetados pelo vírus da Covid-19, a educação também se transformou e os objetos e as tecnologias ganharam relevância que sempre lhes foi negada. Esses *actantes* não humanos ora possibilitaram a Inclusão Educacional de muitos estudantes, ora foram os responsáveis por seu fracasso escolar.

É preciso reconhecer a agência das coisas e admitir que não somos o centro do mundo. A suposta superioridade pautada no antropocentrismo é questionada e criticada até mesmo pelos indígenas, que, em sua filosofia, sabiamente, não distinguem o que é natureza do que é social, tudo é uma coisa só. Para eles, somos parte da natureza, a qual nos afeta e é afetada por nós, em consonância com os princípios propostos por Bruno Latour (2012).

Concluimos com uma certeza: sem os objetos, não seria possível efetivar a Inclusão Educacional. Podemos dizer que eles são responsáveis, nessa rede híbrida, pela mediação inclusiva, pois também depende deles a ação de incluir os alunos com deficiência no cenário educativo. Em estudos futuros, essa discussão sobre a mediação dos não humanos pode ser

ampliada por meio de pesquisas empíricas, nas quais se observe as associações na rede em movimento, na prática do laboratório, em espaços educacionais inclusivos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas**. Brasília, DF: CORDE/SEDH/PR, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**, p. 2020-07, 2020.

DE MEDEIROS, Jucélia Linhares Granemann; DE AZEVEDO, Renan Ramires. EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS FRENTE À PANDEMIA. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 5, p. 303-308, 2022.

DO CARMO SILVA, João Batista et al. Universidade e pesquisa: Os desafios teórico-metodológicos da investigação. João Batista do Carmo Silva, 2020.

GAITÁN, Bedrich Morales. Teoria Ator-Rede: uma chave para analisar o turismo e os fenômenos complexos em um presente distópico. **Revista Latino-Americana de Turismologia**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2020.

GIROTO, Claudia Regina M.; POKER, Rosimar B.; OMOTE, Sadao. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL (org.). **Tecnologia Assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência**. São Paulo: ITS BRASIL, 2008.

LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o social**. Salvador: EDUFBA; Bauru: São Paulo, 2012.

LEMOS, André. Epistemologia da comunicação, neomaterialismo e cultura digital. **Galáxia**, São Paulo, n. 43, p. 54-66, 2020.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, Marília, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005.

MENDES, Rodrigo. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. **Instituto Rodrigo Mendes**, 2020.

MERENCIO, Fabiana Terhaag. A imaterialidade do material, a agência dos objetos ou as coisas vivas: a inserção de elementos inanimados na teoria social. **Cadernos do LEPAARQ (UFPEL)**, v. 10, n. 20, p. 183-204, 2013.

NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; DO NASCIMENTO, Romária de Menezes; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interacções**, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020.

PRAUDE, Carlos Corrêa. **Arte Computacional e Teoria Ator-Rede**: actantes e associações intersubjetivas em cena. 2015. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

SALGADO, Tiago B. P. **Fundamentos Pragmáticos da teoria Ator-Rede para análise de ações comunicacionais em redes sociais online**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour. **Matrizes**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 167-185, ene./jun. 2015.

SILVA, Laura Franco Berti. Inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no sistema educativo durante a pandemia. **Caderno de Direito da Criança e do Adolescente**, São Bernardo do Campo, v. 3, p. 11-11, 2021.

SILVA NETO, Antenor de O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. - Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PINHO, Thiago. Adeus segurança ontológica: Whitehead, Latour e as implicações da Covid-19 na Teoria Social. **Revista Scientiarum História**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 13, 9 jun. 2021.

CAPÍTULO 4

AÇÕES E ASSOCIAÇÕES ENTRE AS REDES SOCIAIS *ONLINE* DE UM NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E O COLETIVO UNIVERSITÁRIO: COMO AFETAM A INCLUSÃO EDUCACIONAL

LUCIANA COSTA SOUZA

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

FLÁVIA CRISTINA DE MACÊDO SANTANA

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Resumo

Esta pesquisa empírica buscou investigar como as ações e associações entre as redes sociais *on-line* de um núcleo de acessibilidade de uma universidade pública e o coletivo universitário afetam a Inclusão Educacional. Três redes sociais (*Instagram*, *Facebook* e *Twitter*) foram criadas, porém somente duas foram alimentadas até o fim do estudo (*Facebook* e *Instagram*), devido à falta de conexões em uma das redes. As informações veiculadas eram relacionadas às ações de um Núcleo de acessibilidade de uma universidade pública, voltadas à Inclusão Educacional dos estudantes. O método de pesquisa utilizado fundamentou-se no paradigma pós-humanista, no qual se considera um mundo formado por humanos e não-humanos que agem e afetam-se mutuamente. Por meio dos rastros digitais deixados nas redes, descrevemos as ações praticadas pelos *actantes* humanos e não humanos, adotando uma ótica simétrica sobre o fenômeno, como propõe a Teoria Ator-Rede. Concluiu-se que as redes sociais *on-line* possibilitam a agência de *actantes* humanos e não humanos, que o *Instagram* foi a rede mais eficiente, no cenário e momento pesquisado, para a veiculação das informações e, por fim, que as associações entre o coletivo e as redes sociais *on-line* afetam a Inclusão Educacional na universidade, provocando transformações.

Palavras-chave: Teoria Ator-rede. Redes sociais *on-line*. Rastros digitais. Inclusão Educacional.

Abstract

This empirical research sought to investigate the actions and associations between social media at a university and its users after the pandemic. Three social media (*Instagram*, *Facebook* and *Twitter*) were created, but only two were maintained until the end of the study (*Facebook* and *Instagram*). The information conveyed on the networks was related to actions by the Accessibility Center, which are aimed at inclusion at the university. The research method used is based on the post-humanist paradigm, in which a world formed by humans and non-humans is considered. Through the digital traces left on the networks, we verify and quantify the actions performed by human and non-human actants, organizing them in a comparative framework, adopting a symmetrical perspective to analyze the phenomenon, as proposed by the Actor-Network theory. It was concluded that social networks enable the agency of human and non-human actants, that *Instagram* is the most efficient network, in the researched scenario, for transmitting information and, finally, that the associations between users and social networks can affect the collective, causing transformations beneficial to Inclusion at the University.

Keywords: Tracks. Social Media. Sociotechnical Network. Non-Humans.

RESUMEN

Esta investigación empírica buscó investigar las acciones y asociaciones entre las redes sociales en una universidad y sus usuarios después de la pandemia. Se crearon tres redes sociales (Instagram, Facebook y Twitter), pero solo se mantuvieron dos hasta el final del estudio (Facebook e Instagram). La información transmitida en las redes estuvo relacionada con acciones del Centro de Accesibilidad, que tienen como objetivo la inclusión en la universidad. El método de investigación utilizado se basa en el paradigma poshumanista, en el que se considera un mundo formado por humanos y no humanos. A través de las huellas digitales dejadas en las redes, verificamos y cuantificamos las acciones realizadas por actantes humanos y no humanos, organizándolas en un marco comparativo, adoptando una perspectiva simétrica para analizar el fenómeno, tal como lo propone la teoría Actor-Red. Se concluyó que las redes sociales posibilitan la agencia de actantes humanos y no humanos, que Instagram es la red más eficiente, en el escenario investigado, para la difusión de información y, finalmente, que las asociaciones entre usuarios y redes sociales pueden afectar al colectivo, provocando transformaciones beneficiosas para la Inclusión en la Universidad.

Palabras clave: huellas. Redes sociales. Red sociotécnica. No humanos.

Introdução

A discussão sobre as redes sociais tem sido ampliada e já é possível encontrar pesquisas sobre esse tema em diversas áreas, como Saúde, Educação e Comunicação (ABJAUDE et al., 2020; DE SOUZA et al., 2020; SILVA; BUCKSTEGGE; ROGEDO, 2018). Neste trabalho, focaremos especificamente as redes sociais *on-line*, ou seja, redes sociais na *internet*. Recuero (2019) afirma que essas redes se caracterizam pelas conexões entre os atores, mediadas pela tecnologia digital. Ela adota uma perspectiva sociológica tradicional, em que a rede seria formada por pessoas e instituições materiais. Para a autora, essas redes têm diversas possibilidades: estabelecer uma conexão mais individual e interessada ou conexões massivas e em grande escala, participar em conversações globais e de acesso a conteúdos e ter mais de um perfil ou identidade (RECUERO, 2019). A referida pesquisadora diz que, para tornar visível a rede social, a ferramenta utilizada são os *sites* de rede social, responsáveis por transformar e tornar pública a rede. O *Instagram*, o *Linkedin*, o *Facebook*, o *Youtube* e o *Twitter* seriam exemplos de *sites* de redes sociais (RECUERO, 2019).

Em contraposição, Salgado (2018) apresenta o conceito de redes sociais *on-line* alertando para a tendência em classificá-las como sociais por referirem-se a interações exclusivamente humanas. Ele afirma que, quando se fala em redes sociais *on-line*, deve-se

observar que as interações são mediadas ou intermediadas por objetos técnicos, como computadores, *tablets* e *smartphones*, sendo, assim, compartilhadas entre humanos e não humanos. Esse autor discorda do conceito de *site* de redes sociais *on-line* para se referir às plataformas *Facebook*, *Instagram* e *Twitter* por entender que o termo *site* não contempla as formas de acesso às redes sociais, que ocorrem também por meio de aplicativos, não somente por sistemas *web*. Nesta investigação, adotaremos o conceito apresentado por Salgado (2018), já que este coaduna com nossa perspectiva teórica.

Algumas potencialidades das redes sociais *on-line* são apontadas por diversos autores. Para Rodrigues e Brennan (2020), essas *redes* são bastante acessadas não só porque atraem a atenção dos usuários pela facilidade de acesso e navegação, mas também por reunir diferentes possibilidades interacionais (RODRIGUES; BRENNAND, 2020). A hipertextualidade é outra vantagem que permite, ao clicar em determinadas palavras ou imagens de um texto, ser redirecionado para outros ambientes com informações textuais, imagens e vídeos, ampliando o alcance de informações (BARBOSA; SOUSA, 2017, p. 287).

Apesar das potencialidades apontadas pelas pesquisas, não há estudos que relacionam o uso das redes sociais *on-line* e a Inclusão Educacional. Sabe-se que algumas redes já apresentam recursos para tornar os conteúdos acessíveis às pessoas com deficiência, como o texto alternativo no *Instagram* para pessoas com deficiência visual que fazem uso de leitor de tela e a utilização da audiodescrição acompanhada da *hashtag* “pracegover”, muito comum nas publicações. No entanto, isso não nos permite afirmar que as redes sociais *on-line* são de fato inclusivas ou que, de algum modo, podem contribuir para a Inclusão Educacional.

Por Inclusão Educacional, entendemos a prática que garante o acesso e a permanência na escola, com participação e aprendizagem de todos os grupos sociais historicamente excluídos (AINSCOW, 2009). Entre esses grupos, estão as pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, consideradas público da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Diante do reconhecimento da relevância das redes sociais *on-line* como um *actante* e mediador dos processos de comunicação e veiculação de conteúdos, intuitivamente, este estudo buscou investigar como as redes sociais *on-line* de um núcleo de acessibilidade de uma universidade pública e o coletivo universitário afetam a Inclusão Educacional.

Na próxima seção, apresentaremos o conceito de rede sociotécnica e outros conceitos da Teoria Ator-Rede que se relacionam com nosso estudo. Para atender nosso objetivo, mobilizaremos algumas ferramentas teórico-metodológicas propostas por Bruno Latour.

O fator sociotécnico das redes sociais *on-line*

Como mencionamos na seção anterior, as redes sociais *on-line* serão compreendidas e analisadas neste estudo sob uma perspectiva latouriana, ou seja, vamos olhá-las enquanto redes sociotécnicas. Para a Teoria Ator-Rede (TAR), a rede é formada pelas conexões ou associações entre humanos e não humanos que se unem temporariamente, compartilhando ações, que são sempre resultado de uma associação híbrida. A rede sociotécnica não é completamente humana nem puramente técnica, ela é heterogênea (VELASQUES, 2019).

Mas o que isso implica? Em termos simétricos ao observar os elementos que agem nessas redes, sem atribuir maior importância a nenhum deles. Nosso foco estará na relação entre humanos e não humanos, pois entendemos que estes também agem e nos fazem agir. Neste estudo, os *actantes* são as materialidades, as textualidades, as *affordances*, as instituições, as estudantes, as professores, os documentos, as publicações.

Sob essa ótica, depreendemos que as redes sociais *on-line* influenciam, afetam, transformam, incentivam e possibilitam a seus usuários realizarem várias ações e associações, elas fazem e fazem fazer (SARKIS, 2021). Compreender as redes sociais *on-line* enquanto redes sociotécnicas é reconhecer a agência de todos os *actantes*, ou seja, a capacidade de agir e gerar outras ações, atribuindo o mesmo grau de importância a todos os elementos, não apenas a seus usuários, que realizam as ações de modo compartilhado. Inspirados em Latour (2019), vemos que as ações ocorrem por meio dessas associações híbridas. São essas associações entre humanos e não humanos que produzem o social.

Quando nos referimos às ações em redes sociais *on-line*, falamos sobre curtir, comentar, compartilhar, reagir, visitar o perfil, enviar solicitação de amizade, utilizar bate-papo, publicar. Essas ações variam de uma rede para outra e são possibilitadas pelas *affordances* disponíveis em cada rede. O termo *affordances* se refere à “qualidade de um elemento que permite ao usuário identificar sua funcionalidade intuitivamente, sem a necessidade de explicação prévia.” (GONZALEZ, 2018).

E quando afirmamos que as ações são compartilhadas entre os diversos *actantes*, dizemos que há uma influência mútua. Temos um exemplo disso quando Salgado (2018) afirma que, em redes sociais *on-line*, os algoritmos performam seleções e predições, identificando nossas preferências quando navegamos na *web*, sugerindo-nos conteúdos. Isso nos leva a ter que reconhecer o poder de agência dos algoritmos. Corroborando essa ideia, Rodrigues e Brennand (2020) dizem que as funções presentes nas redes sociais, como o compartilhamento de informações, o bate-papo e a edição de vídeos, são chamados à ação.

Essas funções incentivam a produção de conteúdos e a conexão com outros usuários. Podemos afirmar, então, que a interação entre usuários e redes não se dá em via de mão única, mas em via de mão dupla, ou seja, ambos (tecnologia e usuários) agem e são levados a agir.

Para Latour (2012), ao tentar explicar o social, é preciso rastrear suas conexões, já que ele não é algo pronto e imutável, mas formado a partir das associações entre os *actantes*. Para seguir os actantes e suas associações nas redes sociais *on-line*, utilizaremos os rastros digitais. Em meios digitais, todas as ações realizadas deixam rastros que podem ser recuperados. Desse modo, pesquisadores podem observar a produção do social por meio da associação entre humanos e não humanos nas redes (SALGADO, 2018).

Agora temos condições de rerepresentar o objetivo em termos teóricos. Este estudo busca investigar como as ações e associações entre as redes sociais *on-line* de um núcleo de acessibilidade de uma universidade pública e o coletivo universitário afetam a Inclusão Educacional.

Na próxima seção, apresentaremos o método de pesquisa, os fundamentos teóricos que embasam nossas escolhas e as etapas da investigação. Também explicitaremos as características e potencialidade de cada rede social *on-line* utilizada para a coleta dos rastros.

Método

Nossas escolhas metodológicas se fundamentam no paradigma pós-humanista, o qual visa a superar o antropocentrismo, opondo-se a uma visão dualista de sujeito e objeto que foca na centralidade do homem como ser dotado de capacidades cognitivas elevadas diante de outros seres e máquinas (MONTEIRO; VIGNOLI; ALMEIDA, 2020). Esse paradigma nos convida a olhar um mundo formado por entidades híbridas que agem e transformam a realidade. Os não-humanos são incorporados como elementos essenciais para a compreensão do que se convencionou chamar de social. A informação, nesse cenário pós-humano, constitui-se e propaga-se não somente em aportes materiais e institucionalizados, mas, sobretudo, em ambientes virtuais (MONTEIRO; VIGNOLI; ALMEIDA, 2020).

A partir do que a teoria propõe, olharemos para a tecnologia, os aplicativos, a *internet*, as *affordances* de cada rede social *on-line* como um *actante*, ou seja, um elemento capaz de agir e fazer agir, não um objeto a ser utilizado pelos humanos. Assim, nesta pesquisa de caráter empírico, para observar as ações e associações, a rede foi adotada enquanto ferramenta metodológica, como propõe Latour (2012). As associações se tornarão visíveis por meio da coleta dos rastros digitais. Segundo Tumelero (2019), a pesquisa empírica necessita

de uma comprovação prática de algo por meio da coleta de dados ou da experiência em determinado contexto.

Neste estudo, observaremos como as redes sociais *on-line* afetam a Inclusão Educacional, tendo em vista que estas são vinculadas a um Núcleo de acessibilidade de uma universidade pública, a Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs). Inicialmente, a proposta era criar e alimentar três redes sociais *on-line*, *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, porém não conseguimos estabelecer um mínimo de conexões no *Twitter*, já que não encontramos contas de estudantes, setores, grupos ou instituições ligados à universidade nessa rede. Além disso, a falta de familiaridade com seus recursos dificultou a busca por seguidores. Assim, não demos continuidade às publicações e coletamos os rastros deixados no *Instagram* e no *Facebook*.

O *Instagram* é uma rede social *on-line* gratuita para compartilhamento de fotos e vídeos. Ela permite seguir usuários, curtir, comentar e compartilhar as publicações, além de outras funcionalidades, como publicar *lives*, *stories* e *reels*. A rede foi criada em outubro de 2010 a partir do aplicativo *Burbn*, que lhe deu origem. Após um ano, realizou mudanças em sua estrutura e disponibilizou quatro novos filtros, uma peculiaridade dessa rede social, além do aumento na resolução das fotos (SALGADO, 2018).

Quanto ao *Facebook*, temos uma rede que possibilita encontrar e conhecer pessoas em todo o mundo, acompanhar personalidades públicas e marcas, criar, consumir e compartilhar conteúdos. Segundo Celestino et al. (2019), o *Facebook* apresenta grande adesão entre alunos do Ensino Superior, que, em sua maioria, utilizam a plataforma para manter-se atualizados e encontrar conteúdo, bem como entre professores para compartilhamento de material educativo (CELESTINO et al., 2019). Para Barbosa e Sousa (2017), o diferencial do *Facebook* para noticiar fatos é a instantaneidade e o imediatismo dos dados; entretanto, a validade das informações pode ser um fator limitante, pois nem todas as notícias que circulam nessa rede social são tidas como verdadeiras (BARBOSA; SOUSA, 2017, p. 286).

A descrição foi feita com base nas publicações realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2022. Selecionamos as principais postagens para explicitar as ações realizadas por seus *actantes*. Esses dados foram descritos detalhadamente, evidenciando o que levou à criação de cada *post* e à escolha dos conteúdos, às associações feitas com o coletivo e às mudanças provocadas por essas ações.

As postagens do tipo *publicação* foram feitas nas duas redes, pois, ao avançar nas etapas de publicação no *Instagram*, era possível marcar a opção “Publicar também no *Facebook*”, no entanto os *stories* não possuíam esse recurso. Desse modo, as postagens em forma de *stories* foram feitas apenas no *Instagram*.

A análise e discussão dos dados fundamenta-se em três princípios da TAR. O primeiro é o Agnosticismo generalizado, que diz que o investigador deve evitar uma posição erudita, oferecendo mais dúvidas do que certezas, sem determinar nada *a priori*. O segundo é a Simetria generalizada, que requer atribuir o mesmo valor a todas as observações e a todos os atores, sem dar mais protagonismo a um ou a outro, seja ele um humano ou um artefato. E o terceiro é o da Associação Livre, que nos possibilita enxergar a rede ou o entrelaçamento entre os atores e suas associações (GAITÁN, 2020).

Com base nesses princípios não apresentamos hipóteses ou afirmações prévias à coleta dos rastros, atribuímos o mesmo grau de importância à ação de todos os *actantes* (materialidades, textualidades, algoritmos, *affordances*, usuários e sentidos), como indicado por Salgado (2018). Por fim, buscamos enxergar as associações em rede, observando como elas afetam a Inclusão Educacional.

Na próxima seção, descrevemos o laboratório e os passos realizados para a produção e coleta dos rastros. Vamos conhecer o Núcleo de Acessibilidade (NAU) da Uefs, ao qual as redes sociais *on-line* estão vinculadas, pois é nesse cenário que ocorrem as associações que nos interessam.

Explorando o laboratório

A pesquisa pautou-se nas ações e associações entre as redes sociais *on-line* do NAU da Uefs e o coletivo universitário. O NAU é uma das ações previstas na Política de Inclusão da Uefs de 2011. No entanto, somente foi criado em 2017, passando a funcionar em sala própria para atendimento ao público em 2019. A sala possui dois ambientes. O primeiro é a recepção, onde há três mesas, com computadores, impressora e uma lupa eletrônica fixa, tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual. O outro ambiente é a sala da coordenação, que fica mais reservada e está organizada com mesa, computador, um *scanner* de voz, um gaveteiro com alguns *tablets* e um armário com materiais.

O NAU, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, foi escolhido como laboratório ao qual as redes sociais estão associadas por ser responsável pelo planejamento e execução das ações voltadas à Inclusão na universidade. Sua finalidade é acolher, acompanhar, encaminhar as demandas e propor ações inerentes ao processo de inclusão, permanência e acessibilidade de estudantes, professores e servidores com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Altas habilidades/superdotação da universidade. Alguns dos serviços oferecidos pelo NAU são: tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para atividades acadêmicas e eventos; adaptação de materiais didáticos; apoio educacional aos estudantes com deficiência; mediação e orientação aos colegiados, dando suporte a processos avaliativos

e metodológicos e colaboração com professores e colegiados na construção de estratégias para o trabalho com discentes que tenham deficiência ou transtorno que apresente demanda educativa específica.

O NAU, no início de cada semestre letivo, busca informações sobre os estudantes com deficiência, TEA ou altas habilidades que ingressaram por meio do sistema de cotas, informa aos colegiados por meio de uma correspondência padrão por *e-mail* sobre a entrada dos alunos em cada curso e o tipo de deficiência que apresenta, solicitando que o colegiado faça o primeiro contato para conhecer suas necessidades. Em um segundo momento, o NAU faz um contato direto com os estudantes ou com a família (em casos específicos) para saber como estão desenvolvendo suas atividades acadêmicas. Após a escuta, são feitos os encaminhamentos necessários de acordo com as necessidades sinalizadas. Em muitos casos, o estudante necessita apenas de uma adaptação na metodologia, um material adaptado ou num formato específico (PDF, por exemplo), uma tecnologia assistiva, o realojamento para uma sala com acessibilidade física, soluções necessárias para uma prática inclusiva eficiente.

Apesar da relevância das funções realizadas pelo Núcleo, ainda há um desconhecimento de sua existência por grande parcela do público acadêmico. A necessidade de divulgação de suas atividades motivou a criação das redes sociais *on-line* do NAU, utilizadas neste estudo como cenário que possibilitou a coleta dos rastros digitais.

Na próxima seção, descreveremos a prática no laboratório. Relataremos, em particular, as ações e associações ocorridas entre as redes sociais *on-line* e seus usuários.

As associações na prática do laboratório

As redes sociais do NAU, *Instagram* e *Facebook*, foram criadas no segundo ano da pesquisa, em abril de 2022, com o objetivo de divulgar o núcleo e suas atividades no meio interno e externo à universidade. Também buscavam possibilitar a coleta dos rastros deixados pelas associações entre usuários e redes.

A escolha de quais redes sociais *on-line* seriam criadas levou em consideração o poder de alcance de cada uma delas e a eficiência na interação com os usuários e veiculação dos conteúdos. O *Instagram* foi a primeira rede escolhida, devido a sua grande utilização pelo público jovem. Além disso, a familiaridade com seus recursos para publicação de fotos e conteúdos foi um fator importante para a escolha. A segunda rede pensada foi o *Facebook*, por ser uma rede bastante conhecida de todos, que inclusive, por um tempo, liderou a posição de rede social *on-line* mais utilizada no mundo.

Após a criação, o segundo passo foi buscar seguidores. No *Instagram*, houve uma facilidade bem maior, pois os estudantes, setores, instituições, núcleos, colegiados da UEFS,

DA estudantis já possuíam contas, com as quais fomos nos conectando. À medida que enviávamos a solicitação de amizade para pessoas, setores, grupos da universidade e instituições externas, ganhávamos mais seguidores, pois havia algo em comum: o espaço universitário da Uefs. Chegamos a 195 seguidores em dezembro.

Com o *Facebook*, também iniciamos buscando amigos com interesses comuns, alunos, grupos, setores ligados à Uefs ou perfis de instituições educacionais. Oito meses após a criação da conta, atingimos 137 amigos, um número bem menor que no *Instagram*.

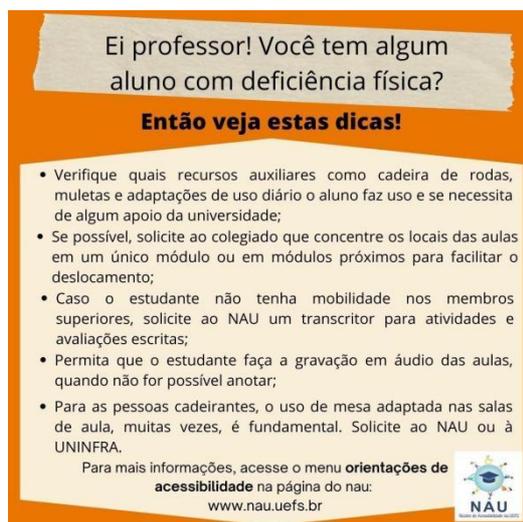
Após conseguir alguns seguidores no *Instagram* e no *Facebook*, iniciamos as postagens. No *Instagram*, foram 14 publicações e 29 *stories* postados entre abril e dezembro de 2022. Já no *Facebook*, fizemos apenas 16 publicações desde a criação em abril até dezembro.

A seguir, apresentaremos uma descrição das ações realizadas em cada rede por *actantes* humanos e não humanos. Devido à limitação do número de páginas deste artigo, deter-nos-emos a algumas postagens feitas nos meses de novembro e dezembro. Assim, escolhemos seis publicações dos referidos meses que exemplificam as principais ações e associações com o coletivo.

Todos os *cards* foram criados no *Canva*, uma ferramenta gratuita de *design* gráfico *on-line*. Após a criação de cada *post*, era feita a audiodescrição das publicações, exceto *stories*, porque estes não possibilitam a inserção dela. “A audiodescrição é um recurso de tecnologia assistiva que permite a inclusão de pessoas com deficiência visual junto ao público de produtos audiovisuais. O recurso consiste na tradução de imagens em palavras.” (SÁ; HUBERT; NUNES, 2020).

A primeira publicação que destacamos é um *card* intitulado “Ei, professor! Você tem algum aluno com deficiência física?”, postado em 23 de novembro de 2022. Com o objetivo de auxiliar professores que têm alunos com deficiência física, o *post* contém algumas dicas e orientações de como agir para promover acessibilidade nas aulas.

Figura 1 – *Card* “Ei professor! Você tem algum aluno com deficiência física?”



Fonte: Dados da pesquisa.

A postagem teve 17 curtidas no *Instagram* e 1 comentário sem texto, apenas palmas. Essa mesma publicação reproduzida nos *stories* obteve 48 visualizações e 1 visita ao perfil. As visualizações e curtidas foram realizadas por seguidores; entre eles, professores da Uefs e de outras Instituições de Ensino Superior, um polo de Educação a Distância, servidores, gestores e estudantes da universidade, além de um colegiado de curso. No *Facebook*, obteve apenas 5 curtidas, 4 de servidoras e 1 de docente da Uefs.

O *card* foi criado a partir do material disponível na página *web* do NAU, na qual constam orientações para o trabalho pedagógico com alguns tipos de deficiência, entre eles a deficiência física. Além disso, algumas orientações baseiam-se na experiência do núcleo diante das solicitações de estudantes cadeirantes ou com mobilidade reduzida.

O objetivo principal era auxiliar os professores que tivessem alunos com essa especificidade e apresentassem dúvidas sobre o que fazer para ajudá-los. O atingimento destes por meio das publicações afeta a prática em sala de aula e mobiliza ações que promovam a acessibilidade.

O segundo *post* que sublinhamos é um *story* intitulado “Vamos falar sobre acessibilidade?”, publicado em 1 de dezembro de 2022. Essa foi a publicação com mais visualizações no *Instagram*, desde a criação da conta, o que é um dado interessante, tendo em vista que seu conteúdo tinha o objetivo de ampliar o conhecimento da comunidade universitária sobre o que seria acessibilidade, desmistificando a ideia de que esta se relaciona somente aos aspectos físicos.

Elaboramos um *card* sobre esse tema motivados pela necessidade de mostrar que a acessibilidade também se relaciona ao currículo (avaliação, metodologia, materiais didáticos) e, assim, às atitudes do corpo docente diante das especificidades dos estudantes com

deficiência ou transtornos, que, em cenários desfavoráveis, podem se constituir em barreiras atitudinais. Além disso, mencionamos obstáculos no espaço físico da universidade, como calçadas irregulares, falta de rampas em alguns locais e banheiros sem acessibilidade.

Essa publicação foi intencionalmente planejada para anteceder o *card* comemorativo sobre o Dia Nacional da Acessibilidade, pois um conteúdo explicativo prévio sobre o tema poderia gerar mais ações entre a rede e seus usuários na postagem seguinte, que teria intenção de demarcar a importância da data.

Figura 2 – *Card* “Vamos falar sobre acessibilidade?”



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa postagem com três páginas apresentava, na primeira, o conceito de acessibilidade, na segunda, os tipos e, na terceira, uma caixinha para os usuários responderem à seguinte pergunta: “O que você acha que necessita ter mais acessibilidade na Uefs?” Apesar de observarmos ao longo do ano que, tanto no *Instagram* como no *Facebook*, os usuários não utilizavam o campo dos comentários para escrever textos, a caixinha obteve 2 respostas. Uma afirmava que a Uefs necessitava de mais acessibilidade atitudinal; e a outra sinalizava a necessidade de acessibilidade física. Porém, apesar de ter tido 63 visualizações da primeira página, 60 da segunda e 56 da terceira, o número de respostas foi muito incipiente.

Observamos também que um dos visualizadores não era seguidor e que foi registrada uma visita ao perfil. Isso pode levar a outra ação, começar a seguir o *Instagram* do NAU, motivada pelo conteúdo visualizado.

Esse *card* não foi postado no *Facebook*. Isso porque a opção de “Publicar também no *Facebook*” não fica disponível para *stories* apenas para *feed*.

A terceira postagem que frisamos é sobre o Dia Nacional da Acessibilidade, publicada em 5 de dezembro de 2022. Nesse mês, essa foi a publicação que teve mais curtidas no *Facebook* (9 curtidas e 2 amei). No *Instagram*, ela teve apenas 24 curtidas.

Figura 3 – Card “Dia Nacional da Acessibilidade”



Fonte: Dados da pesquisa.

É possível identificar que as curtidas foram de estudantes, funcionários e professores da Uefs. Também curtiram a publicação docentes de outras universidades, uma comunidade interna da Uefs, um grupo de pesquisa e um polo de Educação a Distância externo à universidade.

O tema foi inspirado inicialmente em outras contas de instituições educacionais que fazem referência a datas comemorativas ligadas à Inclusão. Baseamo-nos também no calendário inclusivo, disponível em diversas páginas *web*, o qual consultamos mensalmente para selecionar datas relevantes para nosso público, como o dia mundial do orgulho autista ou o dia mundial do Braille. As imagens utilizadas no *card* foram retiradas do *Canva*, e a frase, pensada com o intuito de abarcar o conceito de uma acessibilidade que promove a remoção de barreiras em seus diversos aspectos. As datas comemorativas inclusivas apontam para essa ideia de que a acessibilidade depende de humanos e não humanos. Quando fazemos referência ao dia do Braille, por exemplo, falamos de um recurso que possibilita a escrita e a leitura por pessoas cegas.

Outra postagem foi feita no dia 8 de dezembro, na qual publicamos o *card* “Fique por dentro”, com a intenção de informar sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos da pessoa com deficiência. Sabemos que um dispositivo legal, como uma resolução, decreto ou mesmo uma portaria pode direcionar, sensibilizar, fazer obedecer ou proibir determinadas ações humanas. Esse é outro tipo de acessibilidade, chamada de programática, que se relaciona com a legislação.

Figura 4 – Card “Fique por dentro”



Fonte: Dados da pesquisa.

O que nos conduziu a fazer essa publicação foi o desconhecimento observado sobre a legislação que estabelece normas relativas aos direitos dos estudantes da Educação Especial. Falas de professores à procura de um documento norteador ou uma lei que estabeleça o que deve ser feito com o estudante, que solicite algum tipo de adaptação ou ajuste nas atividades educativas, levaram-nos ao interesse de abordar esse tema. O limite da ação educativa ou sua obrigatoriedade são, por vezes, ditados pelo documento legal. Apesar de o conteúdo produzido para *sites* de rede social ser sucinto, sua capacidade de comunicar a muitos e de forma rápida pode afetar os que a ele se conectam, levando a outras ações, como a busca por mais informações sobre o assunto.

Em um *post* de duas páginas, buscamos mostrar que a LBI garante à pessoa com deficiência o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Essa publicação foi curtida 16 vezes no *Instagram* por alunos, professores, servidores e gestores da universidade, além de tê-lo sido por uma instituição externa e uma comunidade que discute assuntos relacionados à Uefs. Como isso pode afetar o público? Pode despertar o interesse em buscar mais conteúdos sobre legislação relacionada à Inclusão Educacional, provocar uma reflexão sobre a prática docente, mobilizar a gestão universitária quanto aos direitos que são garantidos após o ingresso dos estudantes com deficiência.

Outra publicação relevante foi sobre o empréstimo de Tecnologia Assistiva para estudantes com deficiência visual. Foi feita em 12 de dezembro de 2022, com o objetivo de divulgar a disponibilidade de *tablets* para auxiliar alunos com deficiência visual matriculados nos cursos de graduação da Uefs.

Figura 5 – Card “Você sabia que o NAU possui Tecnologia assistiva?”



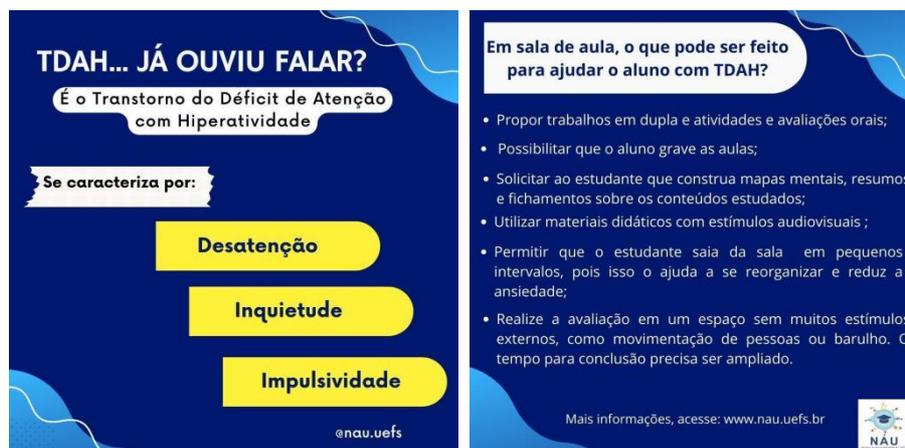
Fonte: Dados da pesquisa.

Após a aquisição dos *tablets* pelo núcleo, estes ficaram por um período ainda sem uso, em virtude de não ter havido solicitações de tecnologia assistiva. A procura de uma estudante com baixa visão relatando dificuldades para ler os textos scaneados das aulas mobilizou o primeiro empréstimo de *tablet*. Este possui alguns recursos para a ampliação de textos em PDF, assim como a possibilidade de alteração no contraste das cores para auxiliar a pessoa com baixa visão a realizar leituras.

Apesar de não ter tido um número tão significativo de curtidas no *Instagram* nem no *Facebook* (11 curtidas no primeiro e 1 no segundo), a publicação levou um estudante a enviar um *e-mail* para o NAU solicitando informações sobre o empréstimo dessa tecnologia. Como esse contato foi feito durante o recesso entre um semestre e outro, passamos todas as orientações de como ele poderia fazer o empréstimo no início do semestre letivo. Isso nos mostra que uma ação leva a outras, que podem transformar a realidade.

A última postagem de dezembro com conteúdos relacionados à Inclusão Educacional foi sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Apesar de esse transtorno não fazer parte do público definido na política de Educação Especial, o NAU costuma acolher estudantes com essa especificidade e mediar, com o colegiado, algumas ações para auxiliar no desenvolvimento desses alunos. Além disso, observamos que há muitas dúvidas relacionadas ao TDAH e às práticas e recursos que podem ajudar nas aulas.

Figura 6 – Card “TDAH...Já ouviu falar?”



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse *post* foi curtido 14 vezes no *Instagram* por servidores, estudantes e professores da Uefs. Quando publicado nos *stories*, atingiu 58 contas na primeira página e 49 na segunda. Houve também, a partir dela, uma visita a nosso perfil. No *Facebook*, essa publicação não teve um número significativo de curtidas.

O conteúdo desse *card* contempla algumas orientações para os professores que têm alunos com TDAH e informações sobre as características principais do transtorno. Isso pode levar o docente a utilizar materiais didáticos que atendam as especificidades do estudante, a ter uma maior aceitação de suas demandas específicas, quebrando a barreira atitudinal, ou mesmo suscitar uma mudança nas posturas discriminatórias diante dessa diferença.

Na próxima seção, analisaremos as ações realizadas em cada rede, comparando as potencialidades presentes em cada uma. Além disso, tentaremos identificar de que modo essas redes sociais e suas associações afetam e transformam a realidade.

Discussão

Nesta seção, vamos analisar a descrição feita com base nos rastros digitais dividindo em três categorias. São elas: ações e associações nas redes sociais *on-line*; *actantes* que mobilizaram as ações; transformações na Inclusão Educacional.

Ações e associações nas redes sociais *on-line*

Inicialmente, notamos que há uma variedade de ações maior no *Instagram* do que no *Facebook*, o que é possibilitado pelas *affordances* ou recursos que a rede possui. No *Instagram*, para os tipos de postagens que fizemos, era possível visualizar, curtir, comentar, adicionar o *reel* a seu *story* ou ainda ser levado a outras ações, como visitar o perfil do núcleo.

No *Facebook*, era possível curtir, comentar e compartilhar. Além disso, os usuários da rede podiam ser levados a nos enviar um convite de amizade ou visualizar nosso perfil.

No *Instagram*, o número de curtidas foi superior ao *Facebook* em todas as postagens. Além disso, o número de visualizações dos *stories* no *Instagram* era considerável, chegando a 63 visualizações em um *post* sobre acessibilidade. Vale destacar que as publicações descritas no estudo foram feitas nos meses de novembro e dezembro, já no final do semestre letivo, o que afetou o número de associações realizadas, que poderia ter sido maior se feitas em outro período. Notamos que, em ambas as redes, os usuários preferiram não utilizar o campo comentários nas publicações. Inclusive, em caixas de perguntas colocadas no *Instagram*, só obtivemos duas respostas escritas em um *post* com muitas visualizações. Segundo Rodrigues e Brennand (2020), há uma tendência a uma mudança na forma de comunicação e expressão a partir das redes sociais digitais, que substitui a escrita de palavras por símbolos que representam reações e impressões, sendo estes encontrados até nos campos de comentários (RODRIGUES; BRENNAND, 2020).

Constatamos que as possibilidades ofertadas por uma ou outra rede afetam a ação do usuário e até mesmo sua forma de se comunicar. Alguns formatos de *posts*, como *stories*, atingem um número maior de ações pela forma rápida como se conectam ao *actante* humano.

Actantes que mobilizaram as ações

Ao descrever como as publicações foram pensadas e produzidas, percebemos que a ação de criar não é exclusiva do actante humano, ela é compartilhada com outros actantes que agem e mobilizam essa ação. A procura por informações sobre as deficiências e o TEA e as dúvidas sobre como trabalhar com esse aluno motivaram a elaboração de orientações pedagógicas para o trabalho com alunos com deficiência, disponibilizadas a princípio na página *web* do NAU da Uefs. Essas orientações inspiraram a criação de alguns *cards*; dentre eles, o que traz dicas para professores de alunos com deficiência física.

A necessidade de mostrar que a acessibilidade não se refere somente à acessibilidade arquitetônica, mas também aos materiais, tecnologias, metodologias, atitudes, levou à postagem sobre o conceito e os tipos de acessibilidade. As datas comemorativas do calendário inclusivo, que fazem alusão não só a tipos de deficiência, como o dia nacional do surdo, mas também a elementos não humanos que tornam a inclusão possível, como o dia mundial do Braille ou o dia universal da Libras, também foram impulsionadoras das criações.

Perguntas a respeito de qual legislação institui direitos aos estudantes com deficiência mobilizaram a criação de conteúdo sobre a Lei Brasileira de Inclusão. A lei e suas disposições e princípios levam as pessoas a agir de maneira diferente, inclusive nos espaços educativos. Ademais, o relato de uma estudante com TDAH sobre suas dificuldades e conversas com coordenadores e professores sobre o transtorno geraram o interesse em mostrar que a Inclusão desse aluno depende também da adaptação curricular, que envolve alguns ajustes, como na avaliação ou na metodologia, para possibilitar seu melhor desempenho.

Afetando a Inclusão Educacional

Ao observar as redes sociais e suas associações, foi possível ver que os recursos disponíveis nos *sites* influenciam os humanos a realizarem determinadas ações. As informações veiculadas produzem efeitos, assim como a ação dos usuários pode motivar a transformação das *affordances* presentes em cada rede. A postagem sobre o empréstimo do *tablet*, por exemplo, levou à procura pelo recurso por um aluno com deficiência visual. Este, por sua vez, terá possibilidade de realizar as leituras dos materiais das aulas com maior autonomia e eficiência por meio da tecnologia oferecida pelo NAU.

As visualizações e curtidas por diferentes segmentos da universidade bem como externos a esta levam ao interesse em visualizar o perfil, compartilhar publicações, buscar conteúdos relacionados à Inclusão Educacional, além de mobilizar discussões sobre o assunto, que, a longo prazo, produzam transformações positivas para o cenário inclusivo da universidade. O aumento de seguidores de nosso perfil amplia a divulgação do trabalho do NAU, o que aproxima a comunidade universitária do Núcleo, além de levar a um aumento na procura por algum tipo de suporte pelos alunos, professores ou servidores com deficiência. Um *post* pode gerar um diálogo entre colegas, mobilizar alterações no espaço físico, estimular a procura por uma tecnologia ou material específico e até mesmo provocar a busca por um documento norteador das ações educacionais inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a coleta e descrição dos rastros digitais, analisamos como as ações e associações entre as redes sociais *on-line* do NAU da Uefs e o coletivo universitário afetam a Inclusão Educacional. Depois de descrever todo o caminho percorrido, desde a criação das redes sociais *on-line* do NAU, conseguimos chegar a algumas constatações. Essas redes, também sociotécnicas, possibilitam e até favorecem a agência de *actantes* humanos e não

humanos. É possível notar uma influência mútua entre o coletivo universitário e as redes. Os usuários são levados a realizar certas ações a partir das *affordances* presentes nas redes, impulsionados a acessar determinado conteúdo a partir de um *post* lido, por exemplo. A própria maneira de se comunicar pode ser modificada para assumir um novo formato, mais direto, rápido, com uma linguagem própria, possibilitado pelos recursos disponíveis nas redes, que permitem o uso de símbolos no lugar de palavras.

Além disso, a forma como o usuário se conecta e utiliza a rede também provoca transformações nesta que agrega recursos ou inutiliza-os, conforme ocorrem as associações. Exemplo disso é que algumas plataformas ou aplicativos já deixaram de existir, como o *Orkut*, e outras novas surgiram, como o *Tik Tok* e o *Twitter*; porque o perfil dos usuários e sua forma de se conectar afeta e provoca mudanças nas características de cada plataforma. Alguns botões e recursos também são incluídos a depender do cenário e necessidade. Na pandemia, por exemplo, o *Facebook* incluiu o botão *força*. Assim, as associações entre os *actantes* da rede (botões, usuários, ambiente) modificam a forma como a rede se conecta com o mundo e o coletivo.

Neste estudo, o *Instagram* se mostrou a rede mais eficiente na veiculação das informações, atingindo um número maior de visualizações e curtidas. Já o *Facebook*, apesar de mundialmente conhecido e utilizado, não gerou muita interatividade com o coletivo.

Observamos que nossas ações são motivadas por objetos e tecnologias. Agimos em rede, afetando e sendo afetados. Um dispositivo legal pode direcionar as ações humanas, assim como um botão ou recurso de uma rede social pode levar a uma ação comunicacional, que, por sua vez, pode gerar um comportamento inclusivo.

Concluimos que as redes sociais, ao transmitir as informações de forma rápida e curta, em meio digital, atraem o público jovem da universidade e favorecem a divulgação de ações e informações de modo mais eficiente, o que amplia a divulgação do trabalho do NAU. Isso pode levar ao aumento nas solicitações por algum tipo de suporte pelos alunos, motivar discussões e debates sobre a acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência no espaço universitário bem como colaborar para as transformações da Inclusão Educacional.

Esperamos, com esta pesquisa, gerar reflexões sobre os elementos que contribuem para tornar possível a inclusão educacional por meio de uma nova perspectiva teórica. A longo prazo, será possível enxergar melhor as transformações provocadas pelas associações nas redes sociais *on-line* do NAU, que podem servir de objeto para outras pesquisas.

Referências

- ABJAUDE, Samir Antonio Rodrigues et al. Como as mídias sociais influenciam na saúde mental? **SMAD: Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 1, p. 1-3, 2020.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: Tornar a educação inclusiva. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. x-y.
- BARBOSA, Cristiane; SOUSA, Jorge Pedro. Comunicação da ciência e redes sociais: um olhar sobre o uso do Facebook na divulgação científica. **Cibercultura: circum-navegações em redes transculturais de conhecimento, arquivos e pensamento**, Lisboa, p. 279-289, 2017.
- CELESTINO, Marcelo Salvador et al. As mídias sociais no contexto da educação superior. **Revista Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 210-228, 2019.
- DE SOUZA, Thaís dos Santos et al. Mídias sociais e educação em saúde: o combate às Fake News na pandemia da COVID-19. **Enfermagem em Foco**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 124-130, 2020.
- GAITÁN, Samuel Bedrich Morales. Teoria Ator-Rede: uma chave para analisar o turismo e os fenômenos complexos em um presente distópico. **Revista Latino-Americana de Turismologia**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2020.
- GONZALEZ, Guilherme. Sobre Affordances. In: MERGO. [S. l.], 4 abr. 2018. Abril, 2018. Disponível em: <<https://uxdesign.blog.br/affordances-df63a212d413>>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Revisão técnica de Stelio Marras. 4. ed. São Paulo: Ed 34, 2019.
- LATOUR, B. **Reagregando o social**. Salvador: EDUFBA; Bauru: Edusc, 2012.
- MONTEIRO, Silvana Drumond; VIGNOLI, Richele Grengé; DE ALMEIDA, Carlos Cândido. O Pós-Humano como paradigma emergente na Ciência da Informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 30, n. 4, p. 1-28, 2020.
- RECUERO, Raquel. Mídia social, plataforma digital, site de rede social ou rede social? Não é tudo a mesma coisa? In: MEDIUM. [S. l.], 9 jul. 2019. Disponível em: <<https://medium.com/@raquelrecuero/m%C3%ADdia-social-plataforma-digital-site-de-rede-social-ou-rede-social-n%C3%A3o-%C3%A9-tudo-a-mesma-coisa-d7b54591a9ec>>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- RODRIGUES, Cristina Falcão Soares; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. Aprendizagem e interação na rede social Facebook. **P2P E INOVAÇÃO**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 88-106, 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/5428>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SÁ, Luana Rodrigues da Silva; HUBERT, Lídia; NUNES, Jader de Sousa. **Introdução à Audiodescrição**. [S. l.: s. n.], 2020.

SALGADO, Tiago B. P. **Fundamentos Pragmáticos da teoria Ator-Rede para análise de ações comunicacionais em redes sociais online**. 2018. 287 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SARKIS, Graziela. **Juventudes, tecnologias digitais e educação: mapeamentos a partir da Teoria Ator-rede**. 2021 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SILVA, Tarcízio; BUCKSTEGGE, Jaqueline; ROGEDO, Pedro. **Estudando cultura e comunicação com mídias sociais**. Brasília, DF: Editora IBPAD, 2018.

TUMELERO, Naíma. Pesquisa empírica: conceito, formas de conhecimento e como fazer. In: METTZER. [S. l.: s. n.], 1 nov. 2019. Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/pesquisa-empirica>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VELASQUES, Marcos Barbosa. **Redes heterogêneas e inovações sociotécnicas** – um estudo sobre a Teoria Ator-Rede na Comunicação Organizacional. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2019.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, faremos uma retomada do objetivo geral da investigação, analisando os resultados mobilizados em cada artigo, ressaltando o ponto de entrelaçamento entre os estudos, que apesar de serem independentes conectam-se à Inclusão Educacional. Por fim, apontaremos as lacunas e a perspectiva para novas investigações.

Com o objetivo de problematizar a Inclusão Educacional dos estudantes público da Educação Especial e as controvérsias, mediações e associações agenciadas durante a pandemia da covid-19, seguimos a rede em busca de responder ao seguinte questionamento: Como se desdobraram as controvérsias, mediações e associações envolvendo a Inclusão Educacional em tempos de pandemia da COVID -19? Para responder a este problema, produzimos três artigos relacionados ao tema central.

O artigo 1 intitulado *A Educação Inclusiva e a controvérsia entre a escola regular e a escola especial* buscava mapear as controvérsias que envolvem a Educação Inclusiva, tendo como ponto de partida a discussão entre a escola regular e a escola especial reaberta pelo Decreto n.º 10.502/2020. Através de uma análise documental, mapeamos o dispositivo legal e rastreamos as manifestações contrárias e favoráveis, concluindo que havia uma tentativa de descumprimento das normas legais já instituídas em defesa da Inclusão educacional dos estudantes da Educação Especial, além de resgatar uma visão preconceituosa da deficiência, incentivando práticas segregadoras e discriminatórias que feriam o direito de acesso e permanência de todos os alunos à escola regular, o que representava um retrocesso para a Educação das pessoas com deficiência.

O segundo artigo *Inclusão Educacional na pandemia da covid-19: um olhar sobre a mediação dos objetos* pretendia apresentar as contribuições da Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour e colaboradores, para a Inclusão Educacional dos estudantes público da Educação Especial, considerando o momento pandêmico. Para isso exploramos alguns conceitos latourianos, em especial o de mediação técnica, buscando esclarecer o fenômeno da Inclusão Educacional. Após nos debruçarmos sobre as ideias teóricas da TAR relacionadas aos princípios inclusivos, apresentamos uma revisão de literatura com pesquisas produzidas durante a pandemia, que apontavam os fatores que interferiram positiva ou negativamente na

Inclusão Educacional dos estudantes com deficiência durante o ensino remoto. As pesquisas evidenciaram o papel mediador dos objetos que, conectados aos humanos, formam uma rede híbrida de *actantes* responsáveis pelas ações inclusivas. Foi possível perceber a agência dos objetos na acessibilidade dos espaços físicos, materiais, comunicação, tecnologias, legislação, dentre outros âmbitos. A remoção das barreiras que impedem a participação dos estudantes foi possibilitada pela ação dos objetos em associação com os humanos.

O terceiro artigo, intitulado *Ações e associações entre as redes sociais online de um núcleo de acessibilidade e o coletivo universitário: como afetam a Inclusão Educacional*, buscou investigar como as ações e associações entre as redes sociais *online* de um núcleo de acessibilidade de uma universidade pública e o coletivo universitário afetam a Inclusão Educacional. Para isso, coletamos os rastros digitais deixados nas redes sociais *online* do Núcleo de Acessibilidade da Uefs e descrevemos as ações realizadas pelos *actantes*. Podemos notar uma influência mútua entre o coletivo universitário e as redes. Os usuários são levados a realizar certas ações a partir das *affordances* presentes nas redes e a forma como o usuário se conecta e utiliza a rede também provoca transformações nesta, que agrega recursos ou inutiliza-os, conforme ocorrem as associações. Inferimos que o *Instagram* mostrou-se a rede mais eficiente na veiculação das informações, atingindo um número maior de visualizações e curtidas. Além disso, vimos que nossas ações são motivadas por objetos e tecnologias, já que agimos em rede, afetando e sendo afetados. Observamos que as redes sociais atraem o público jovem da universidade e favorecem a divulgação de ações e informações de modo mais eficiente, o que amplia a divulgação do trabalho do NAU, motivando discussões e debates sobre a acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência ou outra especificidade educativa no espaço universitário, o que colabora para as transformações da Inclusão Educacional.

Os três estudos se entrelaçam quando, à luz dos conceitos latourianos, mostram que as ações são compartilhadas entre humanos e não humanos. Os objetos, documentos, legislação, materiais, tecnologias, recursos de acessibilidade têm um papel nas ações educativas voltadas à Inclusão dos estudantes público da Educação Especial. Sem estes *actantes* não há acessibilidade, desenvolvimento ou Inclusão Educacional.

Essa investigação não pretende mover o protagonismo dos sujeitos para os objetos, nem atribuir-lhes uma intencionalidade em suas ações, mas reconhecer que o mundo é repleto de elementos diversos, que influenciam, impedem, apoiam, incentivam e de alguma maneira interferem em nossas ações. São estas conexões ou associações híbridas que provocam transformações.

Algumas lacunas podem ser notadas nos resultados, o que em muito se atribui ao curto período para realização dos estudos. O estudo das redes sociais pode produzir resultados diferentes quando estas atingirem um número maior de seguidores da comunidade interna e externa à universidade. Os efeitos e transformações da pandemia na Inclusão Educacional também podem a longo prazo trazer outras inferências e explicitar efeitos não evidenciados nesta pesquisa.

As conclusões formuladas podem contribuir para estudos da Inclusão Educacional sob uma ótica ainda pouco conhecida na área educacional, em que as conexões e associações agenciadas agregam outros elementos, que descentram dos humanos e reconhecem a heterogeneidade das ações observadas em cada fenômeno investigado.

Referências

ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. *EDUCAÇÃO, [S. l.]*, v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BARBOSA, J. C.. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: Beatriz Silva D’Ambrósio; Celi Espasandin Lopes. (Org.). *Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática*. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 347-367.

BARBOSA, J. C. Abordagens teóricas e metodológicas na educação matemática: aproximações e distanciamentos. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. *Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática*. Brasília: SBEM, 2018. p. 17.

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

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 20 de maio de 2021.

CECHINEL, A, *et al.* Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, jan./jun., 2016.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane Souza de. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à

diversidade Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 32, núm. 2, 2007, pp. 343-355. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

GONZALES, Z. K; BAUM, C. Desdobrando a Teoria Ator-Rede: Reagregando o Social no trabalho de Bruno Latour. *P o l i s e P s i q u e* , Vol . 3 , n . 1 , 2 0 1 3 DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-152X.36550>.

GROSSI, M. P; TONIOL, R (org). *Ciências Sociais e o Coronavírus*. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

LARED, V. G. Contribuições da pesquisa pós-qualitativa para o campo de estudo da educação ambiental. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 54, 29 nov. 2019.

LAW, J. *Notas sobre a teoria do ator-rede: ordenamento, estratégia e heterogeneidade*. Tradução Fernando Manso, 1992.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Bauru/Salvador: EdUSC/EdUFBA, 2012.

LATOUR, Bruno. *Investigação sobre modos de existência: uma antropologia dos modernos*. Tradução Alexandre Agabiti Fernandez. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LEMOS, André. *A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura*. São Paulo, Annablume, 2013. (Coleção Atopos)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. *Inclusão- Escolar O que é? Por quê? Como fazer?* 1ª Reimpressão. São Paulo: Editora Summus, 2015.

NOBRE, J. C. A; PEDRO, R. M. L. R. Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede. *Cadernos UniFOA.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 47-56, dez. 2010.

NETO, A. O; et al. *Educação inclusiva: uma escola para todos*. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, jan./mar. 2018.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhães. *Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas*. Ilhéus: Editus, 2016.

PIMENTEL, S. C.; PIMENTEL, M. C. Acessibilidade para inclusão da pessoa com deficiência: sobre o que estamos falando?. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 26, n. 50, p. 91-103, 22 dez. 2017.

RIZZATTI, I. M et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *ACTIO*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

ROOS, H. Inclusion in mathematics education: an ideology, a way of teaching, or both?. *Springir.*, Vaxjo, Sweden, p. 25-41, nov. 2018.

SÁ, Guilherme. J. S. 2006. *No Mesmo Galho: ciência, natureza e cultura nas relações entre primatólogos e primatas*. Tese (doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ.

SANTOS *et al.* Educação e tecnologias em contexto de pandemia: uma experiência de aulas remotas. *Revista Cocar*. Edição Especial N.09/2021

SANTOS, E. *Notícias: EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho...ReDoc*, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119?>. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, P.; PRETTO, N. de L.; LIMA, D. M. Relações sociotécnicas do movimento escola sem partido a partir de uma análise pós-qualitativa. *Interfaces Científicas*, v. 10, n. 2, pp. 80-94, 2020. Número Temático.

SILVA, P.; PRETTO, N. Sociomaterialidade e Teoria Ator-Rede na Educação. *Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau*, v.16, e8676, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8676>

SILVA, Patricia; BARBOSA, Jonei Cerqueira. Das redes sociotécnicas à cartografia de controvérsias na Educação. *CIET:EnPED*, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/244>. Acesso em 01 de setembro de 2019.

ST. PIERRE, E. A. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018.

SOARES, S. J et al. *O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem*. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2020.