

## Acessibilidade curricular para a educação inclusiva: estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental

Jucimara Teixeira da Luz Guimarães<sup>i</sup>

Helena Venites Sardagna<sup>ii</sup>

### Resumo

Este artigo trata sobre acessibilidade curricular para promoção da educação inclusiva e estratégias pedagógicas para sua efetivação. O estudo realizou entrevista semiestruturada com 11 professores de sala de aula comum e de AEE em três escolas públicas de Novo Hamburgo (RS) com objetivo de analisar estratégias pedagógicas para acessibilidade curricular, identificando especificidades. O referencial teórico baseia-se nas noções foucaultianas de governamentalidade, biopolítica e normalização na regulação de sujeitos e instituições inclusivas. A pesquisa é qualitativa, exploratória e descritiva, considerando práticas relacionadas a grupos sociais de difícil generalização. Organizam-se os resultados em três tópicos: articulação entre sala de aula comum e serviço de apoio AEE; acessibilidade curricular, a perspectiva docente e especificidades presentes nas práticas pedagógicas para a inclusão.

**Palavras-chave:** acessibilidade curricular; educação inclusiva; governamentalidade; biopolítica; normalização.

*Curriculum accessibility for inclusive education:  
pedagogical strategies in Elementary School*

### Abstract

*This article deals with curriculum accessibility to promote inclusive education and pedagogical strategies for its implementation. The study carried out a semi-structured interview with 11 teachers from regular classrooms and AEE in three public schools in Novo Hamburgo/RS, Brazil in order to analyze pedagogical strategies for curriculum accessibility, identifying specificities. The theoretical framework is based on Foucauldian notions of governmentality, biopolitics and normalization in the regulation of inclusive subjects and institutions. The research is qualitative, exploratory and descriptive, considering practices related to social groups that are difficult to generalize. The results are organized into three topics: articulation between the common classroom and the AEE support service; curriculum accessibility: the teaching perspective; specificities present in pedagogical practices for inclusion.*

**Keywords:** curriculum accessibility; inclusive education; governmentality; biopolitics; normalization.

---

<sup>i</sup> Mestre em Educação, Especialista em Neurocognição e Aprendizagem, Licenciada em Pedagogia - Supervisão e orientação Educacional. E-mail: [juciinclusaoml@gmail.com](mailto:juciinclusaoml@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9898-863X>.

<sup>ii</sup> Doutora e Mestre em Educação, com pós-doutorado na mesma área. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório (RS). Coordena o Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI). E-mail: [helena-sardagna@uergs.edu.br](mailto:helena-sardagna@uergs.edu.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6175-9542>.

*Accesibilidad curricular para la educación inclusiva:  
estrategias pedagógicas en la Escuela Primaria*

**Resumen**

*Este artículo trata sobre accesibilidad curricular para la promoción de la educación inclusiva y estrategias pedagógicas para su efectividad. La investigación realizó entrevista semiestructurada con 11 profesores de clase común y de AEE en tres escuelas públicas de Novo Hamburgo/RS con el objetivo de analizar estrategias pedagógicas para la accesibilidad curricular, identificando especificidades. El referencial teórico está basado en las nociones foucaultianas de gubernamentalidad, biopolítica y normalización en la regulación de sujetos e instituciones inclusivas. La investigación es cualitativa, exploratoria y descriptiva, considerando prácticas relacionadas a grupos sociales de difícil generalización. Los resultados se organizan en tres tópicos: articulación entre clase común y servicio de apoyo AEE; accesibilidad curricular: la perspectiva docente; especificidades presentes en las prácticas pedagógicas para la inclusión.*

**Palabras clave:** *accesibilidad curricular; educación inclusiva; gubernamentalidad; biopolítica; normalización.*

## 1 INTRODUÇÃO

A escola, historicamente, caracterizou-se pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação, evidenciamos o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Sob formas distintas, os movimentos para a implementação de leis, regulamentos e diretrizes que orientaram os sistemas de ensino nas duas últimas décadas vêm em nome da oposição à exclusão, da negação à segregação e à integração. Nesse contexto, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), em 2008, com o objetivo de “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 14).

O estudo aqui proposto problematiza essa visão binária da oposição entre inclusão e exclusão, numa perspectiva de que a inclusão não é o oposto de exclusão. Partimos do pressuposto de que falar de currículo não é simplesmente assumir que devemos promover a acessibilidade curricular para termos uma educação com mais qualidade. Compreender

as práticas em relação à pessoa com deficiência como práticas de in/exclusão é propor uma discussão da complexidade que envolve esse processo (Veiga-Neto; Lopes, 2011).

Nessa direção, concordamos com Foucault (2010a) de que a anormalidade é uma invenção moderna para conduzir ou controlar a população. Em outras palavras, ao trazermos o estudante com deficiência para junto de nós, estamos também controlando-o, administrando a sua diferença, tendo como parâmetro a normalidade criada pelos processos biopolíticos, que supõem uma ação sobre a população, a ponto de controlar o conjunto de múltiplas cabeças.

Ao abordar a acessibilidade curricular, é pertinente discutir sobre o caráter produtivo do currículo na constituição de sujeitos, nos contextos culturais, sociais e históricos, onde:

[...] o sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária, entretanto, radicaliza o caráter inventado do sujeito, portanto não existe sujeito a não ser como um simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social (Silva, 2005, p. 120).

Como campos de significação, o conhecimento e o currículo são caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder. Tem relação também com processos de significação pelos quais se fixam noções de correntes de “verdades”, que estão na base das concepções de conhecimento que moldam o currículo ao longo da história e, por conseguinte, na contemporaneidade.

Nessa concepção, é importante a noção de poder, no sentido foucaultiano, na constituição dos saberes, não como uma força localizada, mas capilarizada no tecido social. Nessa relação de forças,

[...] o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social (Foucault, 1988, p. 104).

Nessa perspectiva, o poder é um exercício na relação com o outro, e ninguém está fora, pois se exerce em um feixe de relações assimétricas em todos os espaços, atuando sobre os corpos, como uma rede que conecta inúmeros laços e nós. Assim, ninguém detém o monopólio do poder o tempo todo: trata-se de um exercício que não está

centralizado nas grandes instituições, por estar em todos os espaços e agir em todas as formas. As relações de poder não são negociáveis, não estão localizadas em um único local da sociedade, mas há práticas e relações de poder.

Pensando o currículo nessa perspectiva, questionamos essa noção de verdade e se enfatiza o processo pelo qual algo é considerado como verdade. Silva (2005) salienta que a questão não é saber se algo é verdadeiro, mas por que e como esse algo se tornou verdadeiro. Assim, é potente a discussão sobre os tantos binarismos e o conhecimento que constitui o currículo e as práticas escolares, como a noção de in/exclusão.

Sobre essas fronteiras, Skliar (1999) nos desafia a pensar como elas aparecem, desaparecem e voltam a aparecer. Desse modo, multiplicam-se e se disfarçam, e seus limites se ampliam, numa lógica discursiva que coloca o outro diferente, como aquele que precisa ser conduzido, administrado, corrigido.

A educação especial conserva o olhar das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade, de completude/incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e das práticas pedagógicas. “Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem” (Skliar, 1999, p. 19).

Convém compreender o discurso da deficiência como prática que cria aquilo que narra (Foucault, 1996). Logo, esse discurso é constituidor de uma métrica comparativa para a pessoa que está em uma cadeira de rodas, que usa um aparelho auditivo ou que não aprende segundo o ritmo e a forma estabelecidos pelas normas escolares. A deficiência, portanto, está relacionada com a própria ideia da normalidade/anormalidade e com sua historicidade.

Importa discutir as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas para a acessibilidade ao currículo, compreendendo, no contexto desse discurso binário, que o olhar para o sujeito in/excluído acaba por posicioná-lo, por exemplo, no polo da incompletude, da anormalidade ou da irracionalidade, com vistas a conduzi-lo ao outro ponto do polo.

Falar de acessibilidade curricular é falar da noção de in/exclusão na sua relação com a função da escola, “[...] vista como capaz de resolver todos os problemas sociais” e

o contexto da educação para todos (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 121). Essa premissa contextualiza o papel decisivo da escola para a ampliação da participação de todos, quando se constitui a escola inclusiva.

A palavra “inclusão” passa a ser usada em discursos cada vez mais diversos, abarcando mais indivíduos, em diferentes contextos e condições, que necessitam ser incluídos ou que já são considerados incluídos. Essa lógica pode ser problematizada, levando em conta o caráter produtivo dos discursos localizados na modernidade, com suas táticas para invenções de normalidades (dentro) e anormalidades (fora). Com isso, torna-se pertinente “questionar os usos alargados da palavra ‘exclusão’, quando ela é entendida como ‘o outro da inclusão’” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 122).

Essa perspectiva nos instiga a pensar sobre a inclusão, não no sentido binário de defesa desta ou de negação da exclusão, mas olhar outras coisas que ainda não olhamos e pensar coisas que ainda não pensamos sobre as práticas que a determinam, nos processos de naturalização da inclusão (social e escolar). A inclusão é um imperativo que, justamente por sê-lo, apresenta-se como blindada a toda e qualquer crítica, como se ela fosse um “[...] salvo-conduto para tudo e para todos” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 123).

Na perspectiva empregada no estudo, no contexto da governamentalidade, o público considerado incluído é constituído pelas táticas de governo que atingem a população em geral. Para Foucault (2008), a noção de governamentalidade está relacionada com um conjunto de práticas direcionadas aos sujeitos como maneiras de orientar as condutas. Envolve as instituições com seus procedimentos, suas táticas, seus cálculos, que têm como alvo a população pelo exercício de poder sobre ela.

Ao discutir sobre a acessibilidade curricular e a educação inclusiva enquanto política educacional, o presente estudo busca aproximações da noção de políticas com a concepção de biopolítica em Foucault (2008). Este identifica no contexto, a partir do século XVIII, uma racionalização da prática governamental sobre os problemas do conjunto de indivíduos (a população), relacionados a taxas de natalidade, longevidade, saúde e higiene. Essa noção abarca dois níveis de poder (indivíduo e coletivo), que estão, necessariamente, entrelaçados, uma vez que corpos compõem populações e populações são compostas por corpos individuais. A tecnologia disciplinar funciona junto com a biopolítica (política

sobre a vida) da população e da coletividade, existindo numa escala diferente, movimentando-se de forma diferente e fazendo uso de instrumentos muito diferentes.

Falar de inclusão também nos remete a falar da expressão “in/exclusão”, que marca as peculiaridades do nosso tempo. Em essência, ela se caracteriza pela presença de todos dentro dos mesmos espaços físicos, mas, ao mesmo tempo, reforça certo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral.

Veiga-Neto e Lopes (2011) destacam que a grafia “in/exclusão” aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação, que não se opõe à inclusão ou à exclusão, mas as articula de tal forma que uma só opera na relação com a outra através do sujeito.

Assim, a in/exclusão pode ser visualizada na atualidade por meio das inúmeras práticas de normalização que a escola faz operar, a fim de que todos possam ser vistos como incluídos e como responsáveis pela inclusão. É nesse contexto que a acessibilidade está relacionada ao “in/ex” da norma, na medida em que o acesso tão almejado se dá nessa passagem do suposto “ex” para o “in”.

Com base nos dados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2010), é possível analisar o aumento significativo do número de estudantes com algum tipo de deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem matriculados na rede regular de ensino brasileira. Segundo o Censo Escolar de 2010, nas escolas públicas do Brasil, estavam matriculados 484.332 estudantes, mas apenas 24.301 das instituições contavam com apoio pedagógico especial.

Nos dados do Censo Escolar de 2013, em 5.553 municípios das cinco regiões do país, 648.921 estudantes com deficiência (visual, auditiva, física ou transtornos globais do desenvolvimento) estudavam em classes comuns da Educação Básica. Já em 2015, percebemos um grande crescimento de estudantes matriculados nas turmas regulares das escolas públicas, totalizando 750.983 estudantes. Em 2020, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020) divulga que o número de matrículas foi de 1.308.900.

Comparando os dados de 2010 e de 2020, considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos vinculados à educação especial, observamos um aumento de 93,3% nas matrículas. Ao compararmos apenas o ano de 2016 (que teve 971.372 matriculados) com o de 2020, há um aumento de 34,7%. Nesse caso, o levantamento se refere aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes especiais exclusivas.

Diante da crescente demanda de ensino, os sistemas têm enfrentado dificuldades para promover a acessibilidade curricular necessária com apoio pedagógico compatível e oferta de recursos pedagógicos para a efetivação da inclusão, promovendo uma ruptura com um modelo que historicamente pautou suas práticas curriculares por uma média. Esses tensionamentos guiaram a formulação da problemática que elenca a discussão do presente artigo, orientada pelas seguintes questões: como vêm sendo estruturadas as estratégias pedagógicas para promover a acessibilidade curricular na educação inclusiva, na sala de aula comum do Ensino Fundamental? Que especificidades são evidenciadas nessas estratégias?

Como objetivo geral, a pesquisa buscou analisar estratégias pedagógicas que possibilitem a acessibilidade curricular na sala de aula comum, no Ensino Fundamental, a partir de três escolas públicas do município de Novo Hamburgo (RS), identificando suas especificidades. Partimos do pressuposto de que as estratégias pedagógicas empregadas pelas escolas, em sentido amplo, possibilitam a acessibilidade curricular na sala de aula comum. Contudo, há especificidades que necessitam de aprofundamento de estudo e discussões coletivas, assim como de recursos pedagógicos e tecnológicos, cujas estratégias ainda estão em processo de construção, que dependem de parcerias e de trabalho colaborativo entre docentes e profissionais especializados.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa foi realizada a partir do contexto de três escolas da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME-NH). As escolas serão identificadas pela letra E (escola), seguida das letras A, B e C. A escola EA atende a 300 estudantes e conta com 25 docentes; a escola EB atende a 550 estudantes e conta com 31 docentes; já a escola EC atende a 646

estudantes e conta com 38 docentes.

Para melhor contextualizar o campo empírico da pesquisa, apresentamos um quadro informativo (Quadro 1) com a indicação das professoras participantes da pesquisa e os respectivos pseudônimos. Participaram três profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de cada escola participante e oito professoras de sala de aula comum, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 11 participantes.

A fim de preservar o anonimato de suas identidades, utilizamos siglas que representarão o profissional que atua em cada uma das três escolas. As três professoras que atuam no AEE de cada escola estão identificadas por Professora AEE-EA, Professora AEE-EB e Professora AEE-EC. Já as demais professoras que atuam nas salas de aula comuns do Ensino Fundamental são identificadas como Professora 1, Professora 2 e Professora 3, seguido da sigla da respectiva escola (três é o número máximo de docentes de sala comum entrevistados por escola), conforme mostra o Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1 - Identificação dos participantes da pesquisa**

Escola A	Escola B	Escola C
Professora AEE-EA	Professora AEE-EB	Professora AEE-EC
Professora 1 EA	Professora 1 EB	Professora 1 EC
Professora 2 EA	Professora 2 EB	Professora 2 EC
Professora 3 EA	Professora 3 EB	--

Fonte: Autoras (2022).

As escolas localizam-se em bairros periféricos do município e fazem parte da Rede de Ensino que atende a cerca de 24.000 alunos, desde a faixa etária dos bebês, na Educação Infantil, até o 9º ano da etapa do Ensino Fundamental e, inclusive, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse número, 489 estudantes da RME-NH estão cadastrados no Censo Escolar como pessoa com deficiência (PCD).

As três escolas participantes contam com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais, por um profissional especializado, além de contar com um centro de AEE que dá suporte aos espaços



escolares com especialistas, por meio de triagens. As escolas ainda contam com auxílio de estagiários que acompanham algumas turmas no apoio à inclusão.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, do tipo exploratório e descritivo, uma vez que buscou compreender certas práticas relacionadas a grupos sociais de difícil generalização. Trata-se de experiências individuais e grupais, enfatizando sua complexidade e seus processos dinâmicos, com foco na experiência das pessoas e seus significados na relação com o campo teórico-metodológico (Flick, 2009).

As informações foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas virtualmente, pelo aplicativo de chamadas de áudio e vídeo Google Meet, nas quais as professoras discorreram sobre o contexto de suas escolas. Elas elencaram as propostas planejadas e as estratégias para a acessibilidade curricular dos estudantes que compõem o público da educação inclusiva, assim como articulações realizadas, potencialidades e demandas.

Os critérios de inclusão dos participantes foram os seguintes: ser professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado na escola e ser docente de turma que tem, em sua matrícula, estudantes com deficiência. O convite foi de livre adesão.

O acento metodológico de inspiração foucaultiana consistiu em empregar dois principais conceitos como ferramenta para olhar para as informações obtidas empiricamente. O primeiro conceito foi a noção de biopolítica, como política que, por meio do biopoder, exerce regulação e controle sobre a população; o segundo foi o conceito de governamentalidade, compreendendo práticas direcionadas aos sujeitos como maneiras de orientar e dirigir as condutas de estudantes e docentes (Foucault, 2008). Nessa perspectiva, todas as práticas escolares são invenções datadas na história, mais especificamente na modernidade, a fim de constituir uma sociedade disciplinar e de normalização.

### **3 ACESSIBILIDADE CURRICULAR: A PERSPECTIVA ANALÍTICA**

Nesta seção, apresentamos o exercício analítico feito a partir das entrevistas semiestruturadas, realizadas com as professoras do Atendimento Educacional

Especializado e com as professoras do Ensino Fundamental que atendem a estudantes com deficiência nas escolas participantes da pesquisa.

A acessibilidade curricular é prevista na legislação educacional como uma diretriz aos sistemas de ensino. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) prevê, no Art. 59, que as instituições de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes. Os documentos correlatos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), bem como a Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), também orientam os sistemas educacionais a constituir propostas pedagógicas inclusivas, com oferta de serviços de apoio, e a adotar medidas de acessibilidade curricular. O Art. 2 da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 preconiza:

[...] consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (Brasil, 2009).

Igualmente, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, no Capítulo IV, que trata do direito à educação, incumbe aos sistemas educacionais públicos a garantia de “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). Essas diretrizes também orientam o trabalho pedagógico das escolas participantes; contudo, cada instituição organiza sua proposta, o que nem sempre garante a acessibilidade curricular preconizada pelas políticas educacionais.

O exercício analítico permitiu organizar a discussão em três tópicos, a partir das transcrições das entrevistas, no cruzamento com o referencial teórico e com diretrizes que orientam as práticas pedagógicas para a educação inclusiva nas escolas participantes. Os tópicos foram organizados como uma forma de compor possibilidades de respostas para as questões que guiam a pesquisa e serão descritos a seguir: 4.1 Articulação entre sala de

aula comum e serviço de apoio AEE; 4.2 Acessibilidade curricular: a perspectiva docente; 4.3 Especificidades presentes nas práticas pedagógicas para a inclusão.

### 3.1 Articulação entre sala de aula comum e serviço de apoio AEE

A presente seção foi construída, tendo em vista as recorrências e as especificidades presentes nas entrevistas<sup>1</sup>, estabelecendo relações com o campo conceitual que embasa a pesquisa. Sobre a proposta pedagógica e as articulações realizadas na escola com vistas às práticas inclusivas, destacamos a manifestação de duas professoras de sala de aula comum.

#### Quadro 2 - Excertos de entrevistas

[...] A gente não tem um vínculo com esses professores [que atendem o estudante em um serviço de apoio], eu não acho que os encaminhamentos hoje em dia sejam muito relevantes e eu, como pessoa realmente, tô bem desestimulada em relação a isso, porque não tem um suporte [...] parece que eu sei mais que a pessoa e isso é muito ruim para mim porque eu espero que ela me dê suporte e não que eu dê suporte; mas quando é inclusão a gente realmente quer que alguém nos diga alguma coisa porque a gente já tá perdido, e acho que atualmente infelizmente a gente tá mais perdido em papéis e dizer que fez e não sei o que lá mais, do que de fato trabalhar e olhar e praticar e planejar junto, de repente, não sei... (Professora 3 EB)

A gente faz o encaminhamento enquanto escola, observa através da sala de recursos e encaminha, eles fazem o atendimento; [...] as gurias já fizeram diversos encaminhamentos desde o início, desde o primeiro ano, ele está no sexto agora, e não está alfabetizado, e a família argumenta que todo mundo na família tem dificuldade mesmo, então, você não alfabetizou, ele vai alfabetizar em algum momento. É frustrante para o professor. Em alguns casos a gente acaba desmotivando, vamos empurrando porque também não dá para puxar toda a responsabilidade que acaba a gente se frustrando (Professora 2 EC)

Fonte: Material organizado pelas autoras (2022).

Já as professoras que atuam no serviço de apoio AEE evidenciam também preocupações em relação às dificuldades para concretizar um trabalho colaborativo, no tocante à acessibilidade curricular, como uma das estratégias para efetivar a educação inclusiva.

### Quadro 3 - Excertos de entrevistas

[O professor da área] cada um foca só no seu conteúdo, então a gente procurou logo aqui no início do trimestre ver o que cada um pensava trabalhar, e o que que a gente podia estar trabalhando de uma forma conjunta, no sentido de dar uma continuidade, para não ter essas rupturas que a gente vê muito frequente no currículo também. (Professora AEE-EA)

[...] muitas vezes o professor está dentro da sala de aula e não conhece o aluno. [...] Não tem como a gente poder pensar em estratégias prontas ou alguma coisa que tu retire de algum lugar. Às vezes as pessoas retiram coisas da internet (risos). [As] estratégias têm que ser pensadas juntas, com o professor da sala de recursos, com o professor do ensino regular ali, pensando e olhando para esse aluno especificamente. (Professora AEE-EC)

[...] a partir de amanhã que eu vou vir de manhã para ver a demanda dos alunos da manhã também. [Os professores] têm o apoio na sala de aula para esses que necessitam, aí **juntamente com o apoiador eles buscam estratégias de tentarem incluir o aluno ou no conteúdo, naquela atividade**, ou então arrumar uma estratégia de fazer alguma outra atividade que ele consiga desenvolver, que ele consiga sanar suas habilidades. (Professora AEE-EC – grifo nosso)

Fonte: Material organizado pelas autoras (2022).

A articulação entre os profissionais da escola e outros segmentos, como a família e serviços externos — inclusive na interface com os demais serviços intersetoriais —, é uma diretriz às instituições. Contudo, pelos dizeres tanto das professoras da sala de aula comum quanto da SRM, que promove o AEE, essa prática se mostra problemática nas instituições, em função das dificuldades na interlocução com o professor do ensino comum para manter um trabalho articulado e conjunto.

Ortiz *et al.* (2021) sinalizam a importância da articulação entre o professor regente e o professor do AEE, o que contribui para que o trabalho desenvolvido priorize o ensino e a aprendizagem do estudante considerado incluído, no que se refere ao atendimento de suas individualidades. Nesse sentido, o ensino colaborativo é uma potente estratégia pedagógica que consiste em todos os profissionais envolvidos dividirem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes.

Observamos que há pouca articulação entre os profissionais. Um exemplo é quando ocorre um planejamento em que as atividades planejadas para os estudantes não estão conectadas à proposta que o restante da turma está trabalhando, como ficou evidente em um dos excertos. Por outro lado, o fato de referenciar um possível plano individualizado à proposta da turma pode ser entendido como uma medida e um princípio

que segue critérios que são construídos a partir de grupos sociais. Contudo, são também estratégias que estão implicadas em processos de regulação e controle dos alunos “incluídos”, na medida em que cada um é comparado à média da norma, quando acompanhado, vigiado, controlado para que atenda às expectativas de aprendizagem e habilidade.

Quando nos referimos à norma, esta pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar, funcionando como um “princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum” (Lopes; Fabris, 2013, p. 42), que pode se instituir como uma referência de um grupo a si próprio. Nesse contexto, remetemo-nos a esses relatos das professoras, visto que, em seus dizeres, também fica visível a norma constituída a partir de um normal universal.

As práticas escolares retratam forte acento numa polarização, como aprendente e não aprendente, deficiente e não deficiente. Nesse ínterim, relacionamos essas posições ao que Foucault (2010a) denominou de normais e anormais.

### **3.2 Acessibilidade curricular: a perspectiva docente**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2017) enfatiza a necessidade de um “planejamento com foco na equidade”, comprometido com a reversão de situações de exclusão “[...] reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular” (Brasil, 2017, p. 18). Essa compreensão vê-se presente nos dizeres das professoras com relação às suas concepções sobre a temática da acessibilidade curricular e todas as implicações que envolvem o tema no contexto escolar, estando entrelaçadas nas práticas pedagógicas com todos os estudantes.

**Quadro 4 - Excertos de entrevistas**

<p>[...] a palavra “acessibilidade” já nos indica que algo tem que ser acessível. Esse acessível para todos. Então esse currículo tem que ser acessível para todos, não pode deixar ninguém de fora. (Professora 1 EB)</p>
<p>É que é muito relativo, parece que é mais amplo do que só o currículo. Tem coisas que eu acho que as professoras não sabem mesmo, não é porque a gente não queira... É que a palavra não parece fundamentada, sabe; acessibilidade curricular parece estranho porque... vamos ver um sétimo [ano], por exemplo, tem uma criança inserida ali que de repente ainda está em contagem. De que currículo a gente está falando? Do sétimo ou o currículo que essa criança segue... Entende? (Professora 3 EB)</p>
<p>[...] dentro da parte do currículo mesmo o entendimento é que haja um olhar para aquele aluno com deficiência ou desenvolvimento atípico, enfim, um olhar específico para que dentro desse currículo seja feito, então, algo específico para ele. [...] Eu sempre penso quando se monta um processo de acessibilidade ou adaptação curricular quais são as potencialidades desse aluno, as necessidades e as dificuldades e ele apresenta? (Professora AEE 1 EB)</p>
<p>[...] É oportunidade de dar acesso a todos, todos os alunos, todas as necessidades [...] O que é nós teremos que fazer bastante aqui na sala de recursos, é estar pesquisando, investigando, conhecendo os nossos alunos para poder acompanhar eles e dar esse acesso à aprendizagem de todos. (Professora AEE 3 EC)</p>

Fonte: Material organizado pelas autoras (2022).

Ficam evidentes, nos excertos acima, duas ideias em relação à noção de acessibilidade curricular. Por um lado, seria um currículo que abrange a todos, que não deixe que ninguém fique de fora. Por outro lado, há dúvidas se “currículo acessível” seria aquele “adaptado” para um estudante com necessidade específica ou aquele que é para toda a turma. Assim, observamos que a noção de currículo está mais próxima da ideia de documento que agregue as habilidades e os objetivos a serem abordados.

De acordo com Silva (2005), numa perspectiva pós-crítica de currículo, podemos destacar dois enfoques. O primeiro se refere a uma concepção de currículo que vê o processo de significação como indeterminado e instável, em que se considera a indeterminação e a incerteza, também em questões de conhecimento, na compreensão de currículo cultural e socialmente produzido, enquanto artefato, imbuído de relações de poder em sua produção. O segundo enfoque trata de uma concepção de currículo com ênfase nos processos de significação ampliados, o qual é focalizado, especificamente, nas noções correntes de “verdade”, sendo essas noções a base das concepções de conhecimento que moldam o currículo contemporâneo. Nessa perspectiva, abandona-se

a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade. Portanto, a questão é saber por que esse algo se tornou verdadeiro.

Nesse sentido, relacionamos as verdades que pautam o currículo aos regimes de verdade que Foucault (2010b) discute como questões de veridicção, pela possibilidade de questionar tanto os saberes que se apresentam imbuídos de poderes quanto as concepções de sujeito presente nesses regimes. Esse sujeito é autônomo, racional, centrado, unitário — é nisso que se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular.

Nos destaques a seguir, fica também evidente essa tônica na constituição do sujeito autônomo, na busca por constituir habilidades de cunho acadêmico e, ao mesmo tempo, habilidades comportamentais, isto é, o investimento tanto no indivíduo quanto no coletivo. Foucault (2002) chamou de “sociedade de normalização” a sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação.

#### Quadro 5 - Excertos de entrevistas

[...] acessibilidade seria isso, incluir ele de uma forma que ele possa estar se desenvolvendo, **mas dentro das habilidades** e sempre tá permeando as coisas que realmente fazem sentido, porque às vezes a gente também propõe, a gente tem ideias, a gente propõe algumas atividades que não tem significado. (Professora AEE EA – grifo nosso)

[...] A acessibilidade curricular é você pegar [...] toda a classe que você vai ter de habilidades, as habilidades que você vai ter que trabalhar com todos os estudantes da classe e você conseguir trabalhar as mesmas habilidades com os estudantes com deficiência. [...] Qual é a acessibilidade que eu vou proporcionar para ela conseguir realizar o que estou propondo? Não é só entregar uma folhinha e dizer “pinta”. É muito mais do que isso. (Professora 1 EA)

[...] eu acho que a gente vem num avanço, eu acho que a gente está trilhando um caminho bem bacana com relação a isso. Eu acho que tem algumas crianças que a gente tem mais dificuldade para acessar esse material, para poder adaptar material, para conseguir inserir dentro de um contexto escolar [...] a gente tem que ser mesmo pelas percepções, então eu acredito que às vezes fica um pouco difícil contextualizar, trazer para dentro da sala de aula algo que seja adaptável para eles. (Professora 1 EA)

Fonte: Material organizado pelas autoras (2022).

As práticas pedagógicas reafirmam os processos de in/exclusão, por meio das demarcações que advêm das classificações e hierarquizações, com base em uma média

que inclui, exclui e controla. As habilidades curriculares servem de parâmetro para o acompanhamento e a vigilância do sujeito alvo da acessibilidade curricular, pois “um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores, corretivos” (Foucault, 2003, p. 135).

Entendemos que é nesse jogo duplo das tecnologias de disciplina e das tecnologias de regulamentação que se produz a norma, sendo a “norma” uma maneira de produzir a medida comum, a partir da qual se dá a possibilidade de um direito das sociedades modernas (Foucault, 2010a). Assim, a norma emerge de um modelo, de uma medida padrão para disciplinar o corpo, nos termos do poder disciplinar. Ao mesmo tempo, exerce o controle no coletivo, pelo biopoder, no contexto da biopolítica, ou seja, na comparação de uns em relação aos outros e desses grupos em relação à população. Ocorre, assim, uma vigilância sofisticada sobre os indivíduos e sobre os grupos.

### 3.3 Especificidades presentes nas práticas pedagógicas para a inclusão

A presente seção destaca algumas especificidades da prática dos profissionais entrevistados em relação ao acompanhamento das aprendizagens dos estudantes considerados incluídos nas turmas das escolas EA, EB e EC. Ao serem questionadas sobre esse acompanhamento, as professoras trazem suas ponderações.

Uma prática comum entre professores é o uso de um diário com registros acerca do desenvolvimento dos estudantes, mesmo que às vezes esses registros sejam sobre a sua quantidade de produção na sala de aula comum, na SRM ou mesmo em casa. Percebemos ainda que há tentativas individuais, por parte de algumas professoras, e outras oriundas de trocas e planejamento coletivo.



**Quadro 6 - Excertos de entrevistas**

[...] Semanalmente a gente tem muita troca com os professores, tá bem bacana isso. A gente tem feito isso. E como a gente também tem o registro no Drive, eu consigo acompanhar as propostas, faço esse acompanhamento mais burocrático, mas sempre nessa troca, nesse movimento constante. (Professora AEE EA)

[...] Então eu tenho que ir atrás do professor. Então, muito disso eu faço; vou atrás, converso, pergunto; às vezes até aquela conversa do corredor mesmo, da porta da sala de aula, que daí eu já consigo ter uma percepção de como as coisas estão fluindo, e aí então poder chamar ele de fato um dia diferente. “Senta aqui, vamos conversar, vamos montar junto aqui alguma coisa”. E essa parte de também estar junto dentro da sala de aula, muitas vezes entrando, nem que seja para dar uma olhadinha, um oi; mas muito ali tu já percebe. (Professora AEE EB)

[...] conversei um pouco com os profes, fiquei observando como esses alunos interagem dentro da sala, socializam com as outras crianças. Foi mais investigação mesmo, foi mais observação. A troca com os profes tá se dando bem positiva. (Professora AEE EC)

Fonte: Material organizado pelas autoras (2022).

Por esses excertos, parece mais evidente que a estratégia das trocas entre professora do AEE e da sala de aula comum flui melhor nas escolas EA e EC. Na escola EB, por sua vez, há tentativas de aprimorar a estratégia das trocas, para a acessibilidade curricular fluir melhor. De outro lado, a estratégia do trabalho conjunto com o serviço de apoio não foi identificada nos excertos das professoras de sala de aula comum das mesmas escolas sobre essa questão. O que se evidencia são estratégias individuais, por parte dos docentes, que fazem tentativas a partir do que acreditam.

**Quadro 7 - Excertos de entrevistas**

(continua)

[...] Diariamente, todas as aulas, eu faço as minhas anotações. Eu entro três vezes na semana, daí eu vou fazendo anotações. Até porque a gente tem para turma inteira no caderno de acompanhamento, e aí a gente já aproveita e já vai colocando ali, porque senão realmente eu vou esquecer. Quando tem um avanço, alguma coisa mais significativa, eu anoto ali; quando as coisas não funcionam né, porque a gente também faz esse registro. (Professora 2 EA)

[...] a inclusão é muito mais global, porque a gente tem que ver o aluno, de repente o fundamental é alfabetizar, e tem que fazer essa alfabetização nos cinco períodos que a criança está lá, sabe, não adianta, na aula de português ele vai ser alfabetizado e na aula de matemática ele vai contar até 10. E acho que isso não é feito. A meu ver a gente não tem feito... Não tem tido este tipo de olhar, e sem ele, infelizmente, eu não acredito muito no que a gente tem feito. Então, eu, honestamente, quando me sinto desestimulada não ofereço muito. Não sei explicar. (Professora 3 EB)

**Quadro 7 - Excertos de entrevistas**

(conclusão)

[...] Eu recolho todo o material... na própria rotina deles é difícil de se organizarem, então eu prefiro ficar com material, até para eu conseguir daqui a pouco ver o que deu certo, como é que a gente está melhorando. Como são dois períodos semanais, e na rotina da escola muitas vezes eles acabam faltando, então eu prefiro guardar para eu acompanhar e eu ter essa visão do todo, do que deles terem um registro, e eles acabam perdendo, enfim. Se o aluno normal às vezes não guarda todo o material; eles que têm que se gerenciar e depende de outras situações, é mais difícil; então eu retenho, eu guardo o material da produção deles até para poder avaliar, né. (Professora 2 EC)

Fonte: Material organizado pelas autoras (2022).

Os estudantes considerados incluídos vão sendo conduzidos por uma média escolar referenciada nas métricas curriculares, a partir das quais todos os estudantes são comparados, classificados e hierarquizados. Evidenciamos a ideia centrada em ajustar o próprio ato de ensinar, com vistas ao avanço da aprendizagem de cada um dos estudantes.

A matriz desse pensamento está nas práticas modernas, desde a institucionalização da escola obrigatória na Europa. De acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992), podemos entender essa configuração social que as instituições escolares cumprem, ao mesmo tempo em que mascaram seu próprio caráter de funcionalidade ordenadora, de controle social, mantendo sempre a referência na norma que define aqueles para os quais a avaliação escolar indica a necessidade ou não dos serviços de apoio.

Embora os processos disciplinares movimentados pela maquinaria escolar historicamente tenderam e ainda tendam à homogeneização dos sujeitos, eles não conseguem apagar as diferenças existentes. Isso faz com que haja um movimento constante para administrar a diferença dentro da escola.

Longe de entendermos essas práticas na relação de causa e de consequência, trata-se de um conjunto de causas imanentes em operação sobre as práticas de vida e sobre os regimes de verdade presentes em determinado tempo. Assim, é possível afirmar que a escolarização operou por meio de um conjunto de tecnologias que, articuladas, produziram outro tipo de indivíduo para os tempos que passavam a se colocar como emergentes. Esses tempos exigiram um esforço concentrado, não somente sobre o corpo dos indivíduos, mas sobre os saberes que os descreviam e os sujeitavam.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo traz um estudo que teve como propósito analisar e problematizar como estavam sendo estruturadas as estratégias pedagógicas para a promoção da acessibilidade curricular na educação inclusiva, no contexto da sala de aula comum do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. A discussão se deu a partir de uma pesquisa em três escolas de Ensino Fundamental, com anos finais, por meio de uma entrevista semiestruturada, na modalidade virtual, com os profissionais responsáveis pelo AEE e com professoras que atuavam diretamente com o público da Educação Especial, considerados incluídos nas turmas de anos iniciais e finais.

Nos eixos compostos a partir das análises, o exercício aponta para a importância de uma maior interlocução entre todas as profissionais envolvidas no processo de planejamento das estratégias pedagógicas para os estudantes com deficiência. Fica evidente essa demanda, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, em que há um número significativo de professores, devido às diferentes disciplinas e à carga horária fracionada. Assim, percebemos a necessidade de a escola promover um contato mais sistemático entre professores de sala de aula comum e professor responsável pelo AEE, bem como de promover um contato maior com os apoiadores, que atuam diretamente com os estudantes e os profissionais que realizam atendimentos mais específicos, para a aproximação das propostas pedagógicas e do planejamento com vistas à acessibilidade curricular e à reorganização de tempos e espaços escolares.

Outro aspecto principal e foco desta pesquisa se referiu às estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras na acessibilidade curricular. Destacamos que há diferentes compreensões e interpretações desse conceito, assim como das práticas exemplificadas pelas professoras, que vão desde a simplificação de atividades até o reducionismo de habilidades em relação à idade e ao ano escolar dos estudantes.

Identificamos ainda o lugar em que os estudantes são posicionados e como são narrados pelas suas professoras, que, numa inspiração nos estudos de Foucault em relação à norma, figuram como “normal e anormal”, “aquele a ser corrigido” ou “aquele incorrigível”. Fica evidente, portanto, que as práticas de normalização pautam boa parte

das práticas escolares, e a ideia de acesso está estreitamente vinculada à noção de in/exclusão, ou seja, asseguram serviços de apoio para que esse sujeito supostamente “excluído” adentre cada vez mais a lógica da média, por meio das práticas curriculares.

A pesquisa também problematizou a concepção acerca da acessibilidade curricular como uma forma de “incluir” os sujeitos com deficiências na escola, em combate à exclusão, uma vez que, na perspectiva do estudo, ambas fazem parte dos discursos inventados, no contexto da normalização da população, por processos da governamentalidade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 13 jun. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 6.711, de 11 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2011]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 09 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, [2015]. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm). Acesso em: 09 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 11 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico Censo escolar**, 2010. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf). Acesso em: 22 jun. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**. Brasília, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 22 jun. 2021.

LOPES; Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ORTIZ, Cilene de Oliveira; CORRÊA, Camila Bottero; LOCKMANN, Kamila. Os alunos com deficiência no ensino remoto emergencial. *In*: TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata (org.). **Pesquisar com a escola**: currículo e inclusão em foco. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233573/001135480.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 1, p. 15-31, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>. Acesso em: 06 ago. 2021.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão e in/exclusão. **Revista verve**, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 28 set. 2021.

---

**NOTA:**

<sup>1</sup> Os excertos das entrevistas estão expressos em caixas de textos, como destaque no corpo do texto.

Recebido em: 18/10/2022

Aprovado em: 16/08/2024

Publicado em: 13/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.