

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daniel Mendes da Silva Filho

**AS EXPRESSÕES DA SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO
DA ACESSIBILIDADE NA SALA DE AULA**

Campo Grande, MS

2025

DANIEL MENDES DA SILVA FILHO

**AS EXPRESSÕES DA SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO
DA ACESSIBILIDADE NA SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul — Faculdade de Educação — como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache

Coorientador: Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero

Campo Grande, MS

2025

Daniel Mendes da Silva Filho

**AS EXPRESSÕES DA SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO
DA ACESSIBILIDADE NA SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul — Faculdade de Educação — como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 4 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.^a Alexandra Ayach Anache - UFMS
Orientadora

Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero - UFMS
Coorientador

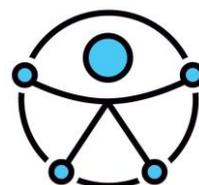
Prof.^a Dr.^a Hellen Jaqueline Marques - UFMS

Prof.^a Dr.^a Geandra Claudia Silva Santos - UECE

Prof. Dr. José Fernando Patiño Torres - UNB

Prof.^a Dr.^a Mônica Carvalho de Magalhães Kassar - UFMS

Prof. Dr. Lauro Araújo Mota - UFPI
Suplente



A todos que defendem um contexto escolar inclusivo e com reais condições de acessibilidade.

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus pelas oportunidades e desafios inventariados no planejamento da minha existência. Reconheço que as oportunidades até aqui protagonizadas não foram proporcionais aos percalços encontrados na estrada. Confesso que, do mesmo modo que o caminho me assinalou, também deixei minha marca nos lugares em que dialoguei. Nesses encontros, às vezes contraditórios, ouvi e fui ouvido e, de alguma forma, fui me (re)configurando em uma dinâmica mais interessante. Ninguém nasce professor, como disse uma vez o docente-amigo (Prof. Dr. Fabiano Santos). Concordo perfeitamente com essa afirmação, pois essa Arte se inaugura no curso da experiência e à medida que compartilhamos e produzimos conhecimentos no encontro com o outro, sob medição do diálogo.

À Dona Ana, minha mãe, e aos meus irmãos, Kátia, Ana Rita e Kárlei: saibam que, em nenhum momento, deixei de pensar em vocês, motivo pelo qual nunca estive sozinho. Alimentei a minha alma com o melhor da vida: as lembranças dos tempos idos e vividos no aconchego da nossa família. Mãe, até hoje as orientações e conversas que tivemos em diversos momentos ecoam na minha mente e impactam as minhas ações. Saí de casa há um bom tempo, na esperança de abrir novas possibilidades à nossa história, mas também tive de ser forte para não desistir quando as dificuldades e derrotas testavam as minhas capacidades.

À Fátima, minha companheira nesta empreitada que chamamos de vida, meu amor eterno! Ao teu lado, os dias são superdivertidos e iluminados. Sei que, nem sempre, concordamos um com o outro, mas é aí que está a grandeza da nossa comunhão, pois há um diálogo verdadeiro. Nesse movimento, somos impulsionados a encarar problemas e elaborar formas criativas de superação.

Ao meu sogro, Fausto, e à minha sogra, Dona Célia, o meu muito obrigado pelo carinho, respeito e admiração. Parece que foi ontem que ouvi a senhora perguntar: “Meu filho, para que serve a tua faculdade de Letras?”. Essa frase me acompanhou por um bom tempo. Até que, na qualidade de Terceiro Sargento da Marinha do Brasil, com estabilidade garantida e mais de dez anos de serviço prestado, decidi mudar a ordem das coisas e colocar em prática os conhecimentos da graduação. E foi numa oficina da divisão de máquinas, localizada no subsolo do anexo do Ministério da Marinha, em Brasília, que redigi meu pré-projeto e estudei

para a prova escrita do mestrado em educação do PPGE/Cpan. Após a aprovação, dei baixa do serviço ativo, com a sensação de ter cumprido meu dever com humanidade e profissionalismo, e iniciei um novo percurso acadêmico e profissional.

Aos meus amigos, Soraia, Evelin, Leonardo, Márcio José, Carol Pontes e Marcos Tiaen: muito obrigado pelo apoio e incentivo. Juntos demos muitas risadas, celebramos vitórias e nos acolhemos nos momentos difíceis. À Carol Pontes (Prof.^a Dr.^a da UFMS) e ao Marcos Tiaen (Prof. Me.), destaco a minha honesta gratidão. Ao acreditarem em mim, vocês alavancaram a construção do meu currículo, ampliaram a minha experiência acadêmico-profissional e reforçaram a minha autoestima.

Aos meus amigos do doutorado, deixo o meu carinho e agradeço a amizade! De maneira especial, minha gratidão à Tarissa Marques, por me provocar e inspirar nas diversas conversas que desenvolvemos, e ao Roberto Carlos, por me apresentar as discussões sobre o audismo na obra “Audismo e surdez: a formação de subjetividades surdas no ensino superior”.

Aos professores do PPGEdu da UFMS, Campo Grande, minha admiração e afeto. Os diálogos e desafios contribuíram demasiadamente para o fortalecimento da minha formação como pesquisador. Aos prezados Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva, Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero (meu coorientador), Prof. Dr. Christian Moleca, Prof.^a Dr.^a Eugênia Portela, com quem tive a oportunidade de dialogar com mais proximidade nas disciplinas do curso, muito obrigado pelas valorosas contribuições!

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial pela parceria, amizade e riquíssimas contribuições. Cada um, de alguma forma, me ajudou a organizar meu pensamento e a escrever as linhas que compõem esta tese. De maneira especial, agradeço à Prof.^a Dr.^a Geandra Santos, por me instigar a analisar o fenômeno da acessibilidade na sala de aula, a partir da teoria da subjetividade. Sem a senhora saber, numa das conversas do nosso grupo de pesquisa (GDHEE), fertilizou-se o meu interesse por esse referencial teórico.

À banca de qualificação, agradeço de coração, no sentido mais legítimo que essa expressão possa traduzir. As observações, apontamentos e indicações do caminho a ser seguido ampliaram a qualidade do debate que optamos a desenvolver. Prof. Dr. José Fernando, Prof.^a Dr.^a Hellen Marques, Prof.^a Dr.^a Geandra Santos e Prof.^a Dr.^a Mônica Kassar, muito obrigado!

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, à Capes e ao CNPq, obrigado pela formação de excelência que tive a honra de vivenciar. Que esta tese encontre eco nas políticas e nos sujeitos que orquestram e organizam as condições de acessibilidade nas salas de aula, garantindo a sua transversalidade em todos os níveis de ensino.

À minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache, e ao meu Coorientador, Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero, minha gratidão pelo cuidado e atenção no meu processo formativo, oportunizando sempre espaços fecundos para que eu me posicionasse de maneira autoral.

Por fim, aos participantes da pesquisa, meu carinho e respeito ético. Com as suas vozes e expressões, construímos as preciosas informações que possibilitaram inaugurar a compreensão da acessibilidade como uma produção subjetiva e historicamente determinada.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,
na aparência do singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece
habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht (1898-1956)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar as expressões da subjetividade individual do professor na organização da acessibilidade na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. Contou com os seguintes objetivos específicos: I- caracterizar as condições de acessibilidade na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS com base nas informações do Inep; II- compreender como a acessibilidade está configurada na subjetividade dos docentes que atuam em uma turma do ensino fundamental (anos iniciais); e III- apreender como as expressões da subjetividade individual dos professores sobre a acessibilidade podem contribuir para o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência. O conceito de acessibilidade, fundamental neste estudo, é sustentado pelas definições da Organização das Nações Unidas, especificamente, na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015). Considera-se que, no contexto educacional, a acessibilidade está diretamente relacionada com o processo de inclusão escolar, como eliminação de barreiras para a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Trata-se de um conceito sistêmico, que deve ser personalizado conforme se avança no diálogo com o próprio estudante, com vistas a garantir mais autonomia, segurança e conforto. Fundamentado na teoria da Subjetividade proposta por Fernando González Rey, o estudo utiliza dados estatísticos governamentais, produções orais e escritas de três participantes: duas professoras e uma coordenadora. Com isso, buscou-se compreender a organização das condições de acessibilidade na sala de aula no período de 2015 a 2022. As análises das informações do censo escolar, documentação oficial e estudos de caso possibilitaram a defesa da tese de que o conceito de acessibilidade se materializa a partir da sua compreensão como uma produção subjetiva, gestada nas relações concretas da experiência humana. A pesquisa revelou que: a) há a necessidade de se investir nas formações inicial e continuada, envolvendo discussões sobre a acessibilidade no contexto da sala de aula; b) o corpo docente precisa se identificar como parte responsável pela promoção da acessibilidade no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência; c) os investimentos nas formas de expressão do estudante com deficiência, com vistas a mobilizar sentidos subjetivos favoráveis à sua aprendizagem, precisam ser ampliados; d) as discussões sobre a acessibilidade devem permear a elaboração do PPP da escola. Por fim, constatou-se que o lugar de sujeito, na organização das condições de acessibilidade na sala de aula, ainda é um espaço a ser conquistado pelos docentes.

Palavras-chave: Teoria da Subjetividade. Acessibilidade. Inclusão Escolar. Educação Básica.

ABSTRACT

This study aims to analyze the expressions of individual teacher subjectivity in the organization of accessibility in early elementary school classrooms. Specifically, the study pursued the following objectives: (i) to characterize the conditions of accessibility in the Municipal Education System of Corumbá-MS based on data from INEP; (ii) to understand how accessibility is configured within the subjectivity of teachers working in an elementary school classroom (early years); and (iii) to grasp how the expressions of teachers' individual subjectivity regarding accessibility can contribute to the school inclusion process of students with disabilities. The concept of accessibility, which is central to this study, is grounded in the definitions provided by the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and by the Brazilian Inclusion Law (Law nº 13.146/2015). In the educational context, accessibility is directly related to the process of school inclusion, understood as the removal of barriers to learning by students with disabilities. It is a systemic concept that must be personalized as the dialogue with the student progresses, with the aim of ensuring greater autonomy, safety, and comfort. Anchored in the Theory of Subjectivity proposed by Fernando González Rey, the research utilizes governmental statistical data as well as oral and written narratives from three participants: two teachers and a coordinator. The study sought to understand the organization of accessibility conditions in the classroom from 2015 to 2022. The analysis of school census data, official documentation and case studies supported the argument of the concept of accessibility is realized through its understanding as a subjective construct, shaped within the concrete relationships of human experience. The research revealed that: a) it is necessary to invest both in initial and continuing teacher education, including discussions on accessibility within the classroom context; b) the teaching staff must recognize themselves as partially responsible for promoting accessibility in the learning process of students with disabilities; c) investments in diverse forms of expression for students with disabilities, aimed at fostering subjective meanings that support their learning, need to be expanded; d) discussions on accessibility should be integrated into the development of the school's Pedagogical Political Project (PPP). Finally, it was found that the position of the teacher as a subject in the organization of accessibility conditions in the classroom is still a space to be claimed.

Keywords: Theory of Subjectivity. Accessibility. Inclusive Education. Basic Education.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AM	Amazonas
ATV	Atividade
AVD	Atividades de Vida Diária
CC	Classe Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	<i>Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico</i>
CD	<i>Compact disc</i>
CDTC	Catálogo de teses e Dissertações da Capes
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEMS	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CDPC	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EcD	Estudante com Deficiência
CPAN	Campus do Pantanal
DOUT.	Doutorado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ME	Mestrado
MS	Mato Grosso do Sul
NBR	Norma Brasileira
NEE	Necessidade Educacional Especial
NEEI	Núcleo de Educação Especial e Inclusão
NTEC	Núcleo de Tecnologia Educacional de Corumbá
ONU	Organização das Nações Unidas

PA	Professional de Apoio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Professora
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
QEDU	Portal de Dados Educacionais
REE	Rede Estadual de Ensino
REME	Rede Municipal de Ensino
RFE	Rede Federal de Ensino
RPE	Rede Privada de Ensino
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação
DF	Distrito Federal
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TILs	Tradutor e Intérprete de Libras
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNDIME	União Nacional dos dirigentes Municipais de educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNB	Universidade de Brasília

W3C

World Wide Web Consortium

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Corumbá	50
Figura 2 - Localização geográfica de Corumbá (MS) no mapa do Brasil	50
Figura 3 - Campos para marcação de tipo de deficiência: formulário aluno – 2018. 92	
Figura 4 - Campos para marcação de tipo de deficiência: formulário aluno – 2019. 92	
Figura 5 - Acessibilidade nas vias de circulação escolar.....	95
Figura 6 - Acessibilidade nas salas de aula.....	98
Figura 7 - Proposta de adequação de sala de aula com acessibilidade espacial ...	106
Figura 8 - Arranjo de mobiliário escolar em sala de aula no formato de “U” ou de semicírculo	109
Figura 9 - Disposição dos mobiliários da sala participante da pesquisa (2024).....	110
Figura 10 - Dinossauros desenhados à mão livre em folha A4 (paisagem).....	139
Figura 11 - Expressão criativa de Solução na aula de arte	141
Figura 12 - Capa de livro, publicidade de filme e produção do estudante	142
Figura 13 - Personagens da animação “Como treinar o seu dragão”.	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas nas classes comuns de Corumbá por tipo de deficiência (2022)	91
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções sobre a acessibilidade e inclusão na educação básica.....	53
Quadro 2 - Procedimento de busca no catálogo de teses e dissertações da Capes	59
Quadro 3 – Pesquisas elegidas a partir da busca sistematizada no CTDC	59
Quadro 4 - Produção científica registrada na SciELO Brasil	63
Quadro 5 - Produção científica da Revista Obutchénie	64
Quadro 6 - Produção científica da Revista de Educação Especial da UFSM	65
Quadro 7 - Incidência de recursos de acessibilidade em Corumbá (2022).....	96
Quadro 8 - Identificação das falas dos participantes	111
Quadro 9 - Componente curricular Língua Portuguesa (PEI, 2023).....	126
Quadro 10 – Componente curricular Arte (2023).....	133

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa.....	176
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	185
Anexo 3 – Sistematização de instrumentos utilizados.....	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas de EcD por dependência administrativa em Classes Comuns	51
Tabela 2 - Matrículas de EcD em Classes Comuns, por Etapa de Ensino – Brasil (2015-2022)	77
Tabela 3 – Escola pública com acessibilidade nas dependências (2022)	82
Tabela 4 - Matrículas de estudantes em classes comuns e por tipo de deficiência em MS (2015-2022)	88
Tabela 5 - Matrículas em classes comuns e por tipo de deficiência em Corumbá (2015-2022)	90
Tabela 6 - Escolas sem registros acessibilidade por dependência administrativa	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 O lugar de fala do Pesquisador.....	20
1.2 O problema da pesquisa e objetivos.....	23
1.3 Fundamentos epistemológicos e metodológicos	27
1.3.1 Procedimentos metodológicos I: as estatísticas e documentos	36
1.3.2 Procedimentos metodológicos II: a definição da escola para a pesquisa.....	39
1.3.2.1 A construção do cenário da pesquisa.....	41
1.3.2.2 Os instrumentos da pesquisa.....	46
1.4 O campo empírico da pesquisa e o panorama censitário	49
2. REVISÃO DE LITERATURA	52
2.1 Pesquisas sobre acessibilidade na educação básica.....	52
2.2 Teoria da Subjetividade e inclusão escolar	58
2.2.1 Produções científicas: SciELO - Brasil	62
2.2.2 Produções científicas: Revista Obutchénie	64
2.2.3 Produções científicas: Revisa de Educação Especial da UFSM.....	65
3 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO NACIONAL	70
3.1 Acesso e acessibilidade: inclusão escolar no Brasil.....	76
3.1.1 A caracterização das matrículas dos estudantes com deficiência em MS.....	87
3.2 A cartografia da acessibilidade em Corumbá (2015-2022)	93
3.3 Condições da acessibilidade na Reme de Corumbá	100
3.4 A acessibilidade em uma escola de Corumbá e suas dimensões subjetivas	104
4 A ACESSIBILIDADE NA SALA DE AULA: AS EXPRESSÕES SUBJETIVAS DE TRÊS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	112
4.1 Caso 1 – a turma de Conceição (2023).....	113
4.2 Caso 2 – Sullivan a professora de arte (2023/2024)	131
4.2.1- O lugar da expressão criativa de Solução (2023/2024)	139
4.3 Caso 3 – A coordenadora Matilde (2023/2024).....	144
4.4 A subjetividade social da sala de aula: impressões sobre a acessibilidade	155

4.5 A condição de sujeito das participantes na garantia da acessibilidade	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	167

1 INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira tem legitimado o acesso inalienável das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ao ensino regular, oportunizando, assim, a atuação desses indivíduos nas atividades escolares propostas nas classes comuns. No entanto, estar matriculado nessas classes não é determinante para que todos aprendam e tenham o desenvolvimento estimulado (Vieira, 2012), o que está diretamente relacionado a questões de acessibilidade, em sentido amplo, como condições que favorecem suas aprendizagens.

As estatísticas oficiais demonstram a chegada dos estudantes que compõem o público da educação especial às classes comuns da escola brasileira. Esse movimento resulta de um processo histórico, marcado pelas lutas deflagradas nas arenas social e política sobre o direito à educação de todos, inclusive das pessoas com deficiência (Silva Filho, 2017).

Neste século, a organização e o funcionamento da escola vêm sendo influenciados pelos avanços da política educacional brasileira, sob uma perspectiva inclusiva, o que aponta para a urgência da desconstrução de barreiras, por meio da invocação do princípio da acessibilidade (Brasil, 2015). Trata-se de um princípio que tem sido proclamado, cientificamente, como direito humano (Silva Filho, Kassar, 2019), embora a sua violação seja identificada em diversos contextos escolares, conforme descrevem a literatura e os dados elaborados pelo próprio governo federal.

Em 2019, o Inep iniciou o levantamento de registros pontuais sobre a existência de recursos de acessibilidade na escola, inclusive quantificando as salas de aula com acessibilidade no país. Na investigação em uma cidade sul-matogrossense (2019-2022), constataram-se entendimentos difusos no preenchimento dessas informações no censo escolar, especialmente na rede municipal de ensino.

Após o movimento exploratório dessas informações, verificou-se que as características categorizadas pelo Inep eram insuficientes para determinar uma escola com acessibilidade. Isso porque a plenitude desse conceito se inter-relaciona com a desconstrução de barreiras produzidas pela inadequação do ambiente escolar, assim como pelas atitudes excludentes que emergem das relações sociais protagonizadas na escola.

Desse modo, considerou-se a necessidade de avançar nos estudos da acessibilidade, compreendendo-a como uma produção humana, portanto, subjetiva. Para tais estudos, referencia-se, nesta tese, a Teoria da Subjetividade, elaborada pelo psicólogo cubano Fernando González Rey¹, cujas contribuições inauguram uma nova compreensão da subjetividade humana (Magalhães Goulart; González Rey, 2023).

Da organização do *corpus* textual da tese

Com o objetivo geral de analisar as expressões da subjetividade individual do professor na organização da acessibilidade na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, esta tese foi organizada em quatro seções: na primeira, contextualiza-se o lugar de fala do pesquisador, com o delineamento do problema da pesquisa. São explicitados os objetivos, o caminho epistemológico e metodológico adotado, os instrumentos da pesquisa e o campo empírico eleito para a investigação.

A seção dois discorre sobre os dois movimentos de busca que compuseram a revisão de literatura. No primeiro, buscou-se compreender como as pesquisas científicas vêm desenvolvendo os estudos sobre a acessibilidade na educação básica, a partir das informações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Já no segundo movimento, procurou-se identificar as contribuições da Teoria da Subjetividade na organização da cena escolar inclusiva. Para tanto, foram utilizadas informações da Capes, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e de dois periódicos: Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e Revista Obutchénie.

Na terceira seção, investiu-se na problematização da inclusão além do acesso, desestabilizando o entendimento simplista da escola como espaço de socialização. Contextualizou-se o acesso a partir do panorama de matrículas de

¹ “Fernando González Rey (1949-2019) foi um psicólogo cubano, que realizou parte de seus estudos na antiga União Soviética (Doutorado em Psicologia, 1979; Doutorado em Ciências, 1987). Desde 1995, residia no Brasil, ao lado de sua parceira acadêmica e de vida, Albertina Mitjans Martínez. Do ponto de vista teórico, González Rey foi especialmente inspirado pelas obras de L. Vygotsky, S. Rubinstein, L. Bozhovich e V. Chudnovski, sobretudo, em relação ao seu foco inicial no tema da personalidade em uma abordagem cultural-histórica [...]” (González rey, Goulart, 2019, p. 14). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50576>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

estudantes com deficiência em âmbitos nacional, estadual e municipal, especificamente em Corumbá, campo empírico da pesquisa. Com a atenção ao contexto municipal, houve o avanço na elaboração da cartografia da acessibilidade, contendo informações de maneira macro e micro.

Quanto à cartografia da acessibilidade no contexto micro, destacam-se, como fontes de análise, os registros dos censos escolares, elaborados no período de 2019 a 2022, além da documentação que versa sobre o funcionamento das escolas da Rede Municipal de Ensino, especialmente da Escola Municipal Sol Nascente². Nessa instituição, foi possível conhecer o Projeto Político-Pedagógico e a organização do Plano Educacional Individualizado de um estudante surdo. Além disso, desenvolveram-se, na sala desse aluno, observações e uma série de diálogos com os docentes da turma, viabilizando uma melhor compreensão da materialização do conceito de acessibilidade no cotidiano escolar. Trata-se de um movimento empírico iniciado em setembro de 2023 e finalizado em junho de 2024.

Na quarta seção, refletiu-se sobre as falas de duas professoras (Conceição e Sullivan), assim como da coordenadora dos anos iniciais, professora Matilde³.

A seguir, lê-se sobre o lugar ocupado pelo pesquisador, o que vem contribuindo para a produção de sentidos subjetivos sobre a acessibilidade em contexto escolar.

1.1 O lugar de fala do Pesquisador⁴

O meu interesse em estudar como se organizam as condições de acessibilidade para a aprendizagem da pessoa com deficiência⁵ nas classes comuns do ensino regular deriva do estudo que realizei durante o mestrado em educação na UFMS, *Campus* do Pantanal (2015 - 2017). A inquietação que se instaurou, provocando o interesse em avançar nessa investigação, ganhou força na própria escola, quando, na qualidade de professor de língua inglesa e portuguesa do ensino fundamental, anos finais, observei, em alguns discursos das comunidades interna e

² Nome fictício do campo empírico da pesquisa.

³ Trata-se de três nomes fictícios, escolhidos pela conveniência do pesquisador e a partir das expressões reveladas no curso da pesquisa.

⁴ Neste tópico, diferentemente do restante do texto, adoto a primeira pessoa do singular, por me referir a situações da experiência pessoal.

⁵ A expressão “pessoa com deficiência”, ao longo da tese, deve ser compreendida de maneira mais ampla, referenciando os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

externa, a naturalização de situações de não aprendizagem de alunos com deficiência.

Mais especificamente, essa inquietação elevou-se em 2016, momento em que tive a oportunidade de trabalhar em uma escola onde havia estudantes surdos matriculados nas minhas turmas. Ali, pela primeira vez, tive acesso à expressão “copista”⁶, o que me provocou intranquilidade e esforço na tentativa de desafiar a realidade que se afirmava. Tomando como partido o direito à aprendizagem dos meus alunos, não aceitei “o que [era] de hábito como coisa natural”, o não aprendido, referenciando Bertolt Brechet no poema “Nada é impossível de mudar”, epígrafe que abre as discussões desta tese.

Antecedendo às atividades de planejamento, procurava compreender cada estudante na sua individualidade, a fim de identificar pistas e levantar possibilidades de reorganização das aulas, de maneira que ficassem interessantes e confortáveis para todos, promovendo, assim, a inclusão escolar daqueles “rotulados” como copistas. Naquela oportunidade, trabalhei colaborativamente com a tradutora e intérprete de Libras (TILs), a fim de pavimentar, da melhor maneira possível, o caminho para a aprendizagem. Aos poucos, fomos ajustando o trabalho pedagógico, ampliando as condições de acessibilidade e oportunizando formas mais apropriadas de participação dos estudantes.

Além de procurar conhecer meus alunos de maneira mais personalizada e alterar a forma de ministrar as minhas aulas, busquei desenvolver ao máximo o diálogo com a turma, sempre provocando a interação de todos. Todavia, reconhecendo as minhas limitações linguísticas, com a ajuda da TILs e de alguns estudantes da turma, aprendi alguns sinais em Libras, utilizando-os, sempre que possível, tanto em sala como em contextos mais informais, por exemplo, durante o recreio. Às vezes, era corrigido pelos estudantes (surdos e ouvintes), o que era muito bom, pois avançávamos juntos no processo de comunicação, criando um clima mais favorável à aprendizagem.

Organizar as condições de acessibilidade no processo de planejamento da aula é primordial para que se evite o improviso no dia a dia escolar. Mas será que todos os docentes têm consciência disso e compreendem, de fato, o lugar da

⁶ Expressão utilizada no contexto escolar para identificar estudantes que reproduzem mecanicamente a escrita, mas não apresentam indícios sobre o entendimento daquilo que escreveram.

acessibilidade em suas aulas ou a amplitude desse conceito no processo de inclusão do estudante com deficiência?

É consenso que, em determinadas situações, não há a necessidade de recursos de alto custo para a criação de condições de acessibilidade na sala. Em alguns casos, basta alterar a disposição das informações no quadro, pronunciar as palavras de maneira que todos consigam visualizar o movimento labial e acompanhar a explanação, dar mais tempo para que o aluno se expresse e utilizar canetas-piloto ou gizes contrastantes em quadro negro.

Entre 2017 e 2018, atuei como assessor técnico-pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Ladário, MS, onde tive a oportunidade de conhecer a organização da política de educação da Rede Municipal de Ensino, atuando principalmente na formação continuada. Isso trouxe a oportunidade de colaborar na organização de estudos técnicos sobre a acessibilidade em duas instituições escolares, propondo discussões alinhadas com a pesquisa científica e com o estudo por mim elaborado à época (*Acessibilidade: uma análise da existência de barreiras à inclusão de alunos com deficiência/NEE na rede municipal de ensino de Corumbá, MS*, dissertação defendida em 2017, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mônica Carvalho de Magalhães Kassar).

Em 2019 e 2020, novamente ministrei aulas em turmas em que havia estudantes com deficiência matriculados. Nesse período, havia um aluno cego, não alfabetizado, matriculado no sexto ano, que não dispunha de profissional de apoio, e uma estudante com deficiência intelectual, matriculada no quinto ano, também não alfabetizada. A situação de não aprendizagem desses estudantes era um desafio para a minha prática pedagógica. O exercício de investir em melhores condições de acessibilidade no processo de escolarização era constante.

Esse movimento era permeado, principalmente, pela leitura de livros e pesquisas científicas voltados ao processo de escolarização da pessoa com deficiência, cujos resultados e problematizações auxiliavam na organização do planejamento das atividades em uma perspectiva inclusiva.

Em 2021, fui convidado para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, especificamente, no Núcleo de Tecnologia Educacional, e, em 2023, deixei esse setor, iniciando um novo percurso profissional à frente do Censo Escolar da Rede Municipal de Ensino, promovendo formações e assessoramento às escolas no preenchimento dos formulários do censo.

1.2 O problema da pesquisa e objetivos

Na cena escolar, uma série de fatores podem interferir no processo de interação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência, especialmente, quando o ambiente não dispõe de condições de acessibilidade ou de adaptações curriculares e tecnologias indispensáveis à sua atuação no contexto educacional, lugar privilegiado para o compartilhamento e a produção de conhecimentos mediados por instrumentos e signos historicamente constituídos.

Contraditoriamente, em alguns contextos educacionais, a sala de aula acaba sendo reduzida a espaços de socialização de estudantes com deficiência, como apontam os estudos de Roman, Molero e Silva (2020), Lockmann, Machado e Freitas (2017) e Vieira (2012). Nessas situações, possivelmente, o direito à aprendizagem desses estudantes fica negligenciado (Oliva, 2016), naturalizando-se a não aprendizagem, e retroalimentando sistemicamente a exclusão de um elevado percentual de discentes. Logo, torna-se relevante investigar quais são os fatores implicados na relação docente-discente no contexto de inclusão escolar.

Concorda-se que o uso corrente da expressão “inclusão escolar”, assim como “Educação Inclusiva”, é marcado por um movimento polissêmico (Kassar, Lockman e Rebelo, 2023), o que pode contribuir para a organização de diferentes formas de atendimento educacional do estudante com deficiência. Assim, é preciso (re)afirmar, na cena escolar, as especificidades dessa expressão, orientando os sistemas de ensino na legitimação de condições de acesso, de aprendizagem e de desenvolvimento de todos, garantindo, nos diversos níveis e etapas cursadas pelos estudantes, a transversalidade⁷ do direito à acessibilidade.

Para González Rey (2011, p. 60) “o ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar suas atividades.” Nesse sentido, “[...] a educação para além de ser para todas as pessoas, ela tem de ser com todas as pessoas” (Guimarães et al., 2024, 00:42:38). Todavia, como informam Cunha e Rossato (2015), a própria condição de sujeito histórico do

⁷ A acessibilidade numa perspectiva transversal foi apresentada pelo prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães, na live “Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no novo PNE: possíveis caminhos”, realizada pelo GT 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 5 de dez. de 2024. disponível em: A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no novo PNE: possíveis caminhos. Acesso em: 9 jan. 2025.

estudante com deficiência acaba sendo silenciada nas relações pedagógicas, assim como a de sujeito da aprendizagem (Chaves; Rossato, 2019).

Documentos internacionais, como “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (CDPCD) (ONU, 2006), a legislação nacional: Lei Federal Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a ABNT 9050, atualizada em 2020, versando sobre a Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, descrevem aspectos da realidade que precisam ser (re)desenhados, para que as pessoas com deficiência exerçam as suas liberdades fundamentais e a cidadania.

Caiado (2009), ao analisar a CDPCD (ONU, 2006), frisa que o documento contou com a participação de pessoas com deficiência de vários países, demarcando a originalidade do texto produzido. A autora complementa que os princípios que compõem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) foram reafirmados nesse marco histórico, demarcando “que os direitos do homem são também os direitos das pessoas com deficiência, que devem desfrutá-los em plenitude e sem discriminação.” (Caiado, 2009, p. 331).

Fundamentando-se nessa documentação, no contexto brasileiro, “[...] a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (Brasil, 2008, p. 9), zelando pela garantia de igualdade de acesso e das condições de participação nas atividades curriculares dos estudantes assistidos pela Educação Especial.

Vieira (2012, p. 14) coloca em evidência que:

O caráter predominantemente excludente da sociedade contemporânea, a situação insatisfatória de escolarização que ocorre, predominantemente, nas instituições públicas de ensino e a implementação das políticas de inclusão, nos mais diversos segmentos sociais, têm contribuído para que a educação inclusiva seja, hoje, um dos temas mais debatidos no contexto educativo.

Considerando essas questões, nesta pesquisa de doutoramento, compreende-se a inclusão escolar além da garantia de matrícula na classe comum. Mesmo reconhecendo o grande avanço, a partir da legitimação desse direito inegociável, descrevendo a materialização do acesso ou a chegada dessa população de estudantes à escola, “[...] isso não é condição suficiente para a

inclusão, pois, além da presença física, é necessário que todos os alunos sejam atendidos em suas necessidades e possam aprender e se desenvolver na escola” (Idem, 2012, p. 16).

Trata-se de um projeto de educação para a emancipação humana, em que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes são os fins a serem alcançados, para que todos consigam interagir e resolver problemas que emergem no próprio curso da vida, e, a partir, conhecimento do real, na sua essência, por meio da apropriação dos saberes mais desenvolvimentos pela humanidade. Todavia, cabe à escola ampliar as oportunidades de atuação dos discentes, inclusive daqueles com deficiência, a fim de assegurar meios e condições de acessibilidade no processo de aprendizagem.

Constata-se que o cenário desenhado nas duas primeiras décadas do século XXI continha a possibilidade de ampliação de direitos sociais, especialmente na legitimação da escolarização das pessoas com deficiência nas classes comuns e transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino. Em contrapartida, o grande desafio que foi se afirmando se refere à garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de estudantes com deficiência. Trata-se, porém, de um desafio não exclusivo a esses discentes, mas que se estende a muitos estudantes brasileiros que apresentam dificuldades na aprendizagem, conforme descrevem os indicadores oficiais.

Com vistas a subsidiar o processo de inclusão escolar, destacam-se as implantações dos programas federais Salas de Recursos Multifuncionais (2007) e Escola Acessível (2007). O primeiro teve como mote a organização de espaços destinados à realização do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica. Já o segundo abordou a acessibilidade como uma medida estruturante, com vistas a “[...] consolidar um sistema educacional inclusivo, promovendo condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e a comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular” (Brasil, on-line)⁸.

A Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, define acessibilidade como a

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação,

⁸ Programa Escola Acessível. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/escola-acessivel>. Acesso em: 11 de nov. de 2024.

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).

O princípio da acessibilidade, como define a CDPCD (2006) e reafirmado nessa lei federal, objetiva organizar condições essenciais e inegociáveis para que a pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida atue com segurança e autonomia em diferentes contextos sociais, inclusive, nas salas de aula. Verifica-se, nesse contexto, que a falta da organização do ambiente social (público ou privado), assim como a baixa qualidade das relações sociais estabelecidas, pode interferir nas possibilidades e condições de expressão da pessoa com deficiência. Isso acaba deslocando para o âmbito privado dessas pessoas a responsabilidade pela dificuldade enfrentada, o que materializa a violação dos direitos humanos e contextualiza formas de opressão social.

Desse modo, cabe investigar como o como o professor, e as concepções que constituem sua subjetividade, influenciam na materialização da acessibilidade no contexto da sala de aula, com a finalidade de garantir melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes com deficiência, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, a expressão do professor e as interações por ele empreendidas na escola ganham centralidade. Trata-se de uma pessoa que tem a incumbência de planejar as atividades escolares para todos, reconhecendo, porém, as necessidades educacionais específicas dos estudantes, com o propósito de promover condições de acessibilidade na aula.

Objetivos

Objetivo geral: analisar as expressões da subjetividade individual do professor na organização da acessibilidade na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

Objetivos específicos

I- caracterizar as condições de acessibilidade da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, MS, a partir das informações do Inep;

- II- compreender como a acessibilidade está configurada na subjetividade dos docentes que atuam em uma turma do ensino fundamental (anos iniciais);
- III- identificar as expressões da subjetividade individual do professor sobre a acessibilidade e suas relações com o processo de inclusão escolar.

1.3 Fundamentos epistemológicos e metodológicos

Esta pesquisa fundamenta-se na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa, perspectiva teórico-metodológica proposta por González Rey e seus colaboradores. Conforme González Rey (2022, p. 5), “a *Epistemologia Qualitativa* defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta”.

Rompe-se com a perspectiva positivista centrada na neutralidade da pesquisa, uma vez que, no decorrer da investigação, a elaboração de hipóteses, aliada ao movimento interpretativo e à própria criatividade do pesquisador, se torna essencial na organização e na construção das informações gestadas no curso das relações dialógicas protagonizadas entre pesquisador e participante.

O conhecimento produzido nessa relação dialógica decorre da elaboração de indicadores alicerçados pelas informações construídas e pelo esforço interpretativo do pesquisador, possibilitando, assim, ir além da aparência do fenômeno estudado.

O caráter construtivo interpretativo, assim como a dialogicidade e a singularidade, constituem os três princípios fundamentais da Epistemologia Qualitativa. Como descrevem González Rey e Mitijánz Matínez (2017, p. 29-30):

A singularidade adquiriu *status* epistemológico na Epistemologia Qualitativa, para a qual o singular não representava unicidade, mas informação diferenciada que se fundamenta no caso específico que toma significado em um modelo teórico que o transcende.

Nesse movimento, as expressões dos participantes ganham legitimidade no processo de construção de conhecimento. De maneira dinâmica, essas expressões vão emergindo no curso das interações e diálogos exercidos entre pesquisador e participante, propiciando maior fluidez no ato comunicacional. Assim, “[...] é o caráter interativo do processo de produção do conhecimento, que aponta a necessidade da

quebra da dicotomia sujeito (pesquisador) e objeto (sujeito pesquisado)” (Gomes, 2010, p. 65).

No que tange aos três princípios citados, Anache e Almeida (2023, p. 8-9) explanam que, na Teoria da Subjetividade:

- a) O sujeito assume a centralidade na pesquisa, pois a pesquisa só avança se houver o engajamento no processo, o qual se expressa na qualidade das informações que produz no diálogo construído com o pesquisado. É por meio do diálogo que as produções subjetivas emergem;
- b) ênfase no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento da subjetividade, pois ela não se expressa diretamente nos diálogos, é necessário elaborar instrumentos indutores que se encaixem no desenho teórico assumido no curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017);
- c) a pesquisa é um processo de comunicação dialógica, onde é possível emergir espontaneamente assuntos diversos, os quais, aparentemente, tangenciam o tema em referência, mas em sua essência podem expressar ideias, concepções, sentimentos que integram as dimensões subjetivas dos participantes.

Mota (2020, p. 42) conclui que “a Epistemologia Qualitativa percebe a pesquisa como um ato criativo do pesquisador” e complementa “[...] que, longe de ser neutra, está permeada pelo envolvimento ativo dos indivíduos, que estão situados em contextos sociais, políticos, históricos e econômicos, portanto, imersos em diversas ideologias” (Idem, 2020, p. 42).

Para Rossato et al. (2023, p. 60):

Essa perspectiva teórica e epistemológica representa desafios atuais no desenvolvimento de seus estudos, tanto no processo de produção do conhecimento quanto no modo de compreender a subjetividade humana em contexto, caracterizando-se como novo referencial no estudo do desenvolvimento humano e social.

González Rey e Mitjanz Martinez (2017) definem a subjetividade como um sistema simbólico-emocional. Para os autores, as emoções atuam na constituição dessas realidades humanas, sendo a subjetividade indispensável nesse processo.

Os autores informam também que:

[...] os processos de produção de conhecimentos sobre subjetividade impõem exigências que estão para além da hermenêutica⁹ e que não estão na linguagem nem no discurso, mas nas múltiplas formas que tomam os processos humanos. A linguagem não paira sobre o

⁹ “A hermenêutica enfatiza a interpretação dos textos baseando-se no princípio de que o texto se torna o objeto da hermenêutica, mas não se orienta ao estudo do indivíduo como autor do texto [...]” (Mitjanz Martinez, 2017, p. 20-21).

homem, é uma produção humana que carrega todo o caráter subjetivo de sua configuração e trama viva da relação com o outro. (González Rey; Mitjanz Martinez, 2017, p. 23)

Desse modo, a construção da informação decorre da criatividade do pesquisador na fertilização de contextos dialógicos, por meio da combinação de instrumentos, que favoreçam uma conversa franca e mobilizem a expressão simbólico-emocional do participante da pesquisa. Nessa articulação, percebe-se como a personalidade da pessoa se encontra configurada subjetivamente. Sobre a personalidade, González Rey (1995, p. 58) especifica que “[...] no representa una somatória de elementos organizados de forma estática, que linearmente se expressam em conductas”. Trata-se de um

[...] sistema subjetivo auto-organizador da experiência do sujeito, constituída em sua história, o que lhe atribui um caráter temporal e com mobilidade (GONZÁLEZ REY, 1995), e somente com essa compreensão de personalidade podemos efetivamente pensar o sujeito em permanente processo de mudança, sem ter que carregar para toda a vida os rótulos sociais criados em função das condições vividas em determinadas circunstâncias da sua história. (Rossato, 2009, p. 186)

Assim, cabe ao pesquisador a sensibilidade de interpretar as informações produzidas e registrar as hipóteses sobre as expressões geradas no encontro dialógico com os participantes. Estes, segundo González Rey e Mitjanz Martinez (2017), podem emergir na pesquisa, como agentes ou sujeitos do processo dialógico. Além do mais, os autores esclarecem que:

Somente nessas condições eles são capazes de superar os posicionamentos descritivos associados à linguagem normativa cotidiana, envolvendo-se em reflexões configuradas subjetivamente, sem as quais o próprio diálogo não irá acontecer, pois todo diálogo é um processo construtivo daqueles que dele participam e diálogo implica contradições, rupturas, abertura de caminhos, onde novos processos de relacionamento aparecem associados a nova produções subjetivas dos indivíduos em diálogo. (González Rey; Mitjanz Martinez, 2017, p. 29)

Para González Rey (2012, p. 173), “a pessoa não é um recipiente vazio, está constituída no processo de sua história, está constituída subjetivamente em formas muito complexas de organização, comprometidas permanentemente na ação e confrontação cotidianas.” Os estudos de González Rey propõem a superação da ideia de subjetividade como uma elaboração exclusivamente interna da pessoa, por ser uma produção historicamente determinada e elaborada na cultura, ou seja, “[...] a subjetividade não é o resultado de um processo de interiorização do mundo

externo, mas uma produção humana” (Vieira, 2012, p. 84). Esse entendimento inaugura a desvinculação da concepção de subjetividade como uma perspectiva subjetivista, internalizada e individualista (Santos; Campolina, 2023), comumente amalgamada no conhecimento popular.

González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 27) descrevem a subjetividade como

[...] um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada.

A transformação e o desenvolvimento da própria cultura requerem a emergência de novas produções subjetivas, como diz Sampaio (2020). A subjetividade está presente em todos os processos humanos, constituindo-os e sendo constituída nesse movimento.

A subjetividade humana é uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que viemos, o que implica a rejeição de qualquer conceito ou princípio universal com base da teoria (Idem, 2017, p. 62).

Patino Torres (2023, p. 3, tradução livre) complementa: “Esta visão concebe que as experiências humanas de natureza complexa possuem um caráter simbólico-emocional, produzido pelos indivíduos, grupos e coletivos ao longo de sua participação histórica nos diversos espaços da cultura”.

Trata-se de um sistema complexo, formado por dois momentos dinâmicos da experiência humana (o social e o individual), que se interconectam e se constituem permanentemente (González Rey, 2012). Contribuindo nessa discussão, Santos e Campolina (2023, p. 6) apregoam que

As proposições teóricas da categoria de subjetividade têm uma definição ontológica diferente dos fenômenos humanos, no qual a capacidade geradora humana emerge com as emoções em uma relação inseparável do simbólico, perfazendo uma produção indissociável que caracteriza as experiências humanas.

A definição de subjetividade social foi publicada em 1991 por González Rey, mas foi gestada no período anterior (anos 1980), momento influenciado pelo construcionismo social¹⁰.

De acordo com González Rey (2012, p. 178):

Com o desenvolvimento do construcionismo social, o social ganha uma nova força a partir de sua definição como prática simbólica compartilhada e contextual. O desenvolvimento do tema do simbólico, tanto na filosofia como nas ciências sociais de maneira geral, abre novas temáticas para as ciências sociais e para a psicologia, em particular, abre novas opções tanto para a compreensão do social, como para avançar numa nova perspectiva no tema da subjetividade.

Assim, o social se organiza no curso da experiência humana, em que a inter-relação do individual se torna importante espaço constitutivo do social. Nas palavras de González Rey (2012, p. 183),

o social se organiza nos sistemas de práticas humanas que o perpetuam e desde as quais se desenvolve como um sistema de complexas configurações subjetivas em processo onde suas diferentes formas de organização, de relações e de práticas aparecem através dos sentidos subjetivos das configurações subjetivas macro e micro sociais das diferentes formas de organização sociais que formam esse sistema, assim como das pessoas que são parte desses espaços sociais. Essa forma de pensar o social não apenas articula de maneira orgânica o social e o subjetivo, mas permite expressar a complexidade de todos os processos e instâncias que acontecem nesse espaço que de uma forma um tanto vaga definimos como sociedade, tanto nas suas múltiplas configurações sociais como aquelas das pessoas que fazem parte desses espaços.

Nessa trama complexa das relações humanas, organizadora da cultura, emerge o conceito de subjetividade social: “[...] sistema integral de configurações subjetivas (grupais e individuais), que se articulam nos diferentes níveis da vida social, implicando-se de forma diferenciada nas diferentes instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta” (González Rei; Mitijáns Martínez, 2017, p. 78). Em outras palavras, a subjetividade social de uma instituição congrega as produções subjetivas elaboradas nas relações concretas, que vão se estabelecendo no presente, assim como as vivências protagonizadas no curso da história das pessoas e da própria instituição. Entretanto, a constituição da subjetividade social não é inerte aos tensionamentos que se levantam nos diversos contextos da

¹⁰ O construcionismo social foi movimento teórico que se afirmou no último quartil do séc. XX.

convivência humana, também caracterizada pela conjugação da cultura e das emoções humanas.

Sampaio (2020, p. 52), ao discorrer sobre a subjetividade social da escola, informa que

[...] é constituída para além das pessoas que compartilham esse espaço. São, portanto, configurações subjetivas complexas que se expressam como valores, crenças, mitos e verdades subjetivadas que se organizaram por sentidos subjetivos constituídos nos diferentes espaços por onde os indivíduos transitam e que caracterizarão suas relações nesses distintos lugares.

Segundo Rossato (2009), essa definição (subjetividade social) supera a perspectiva tradicional que situava a produção da subjetividade no indivíduo, desconsiderando a natureza dialética desse fenômeno cultural e histórico. Nas palavras de Vieira (2012, p. 88):

Ao definir o conceito de subjetividade social, ele [González Rey] demonstra o caráter social do psiquismo e, ao mesmo tempo, põe em evidência a humanização dos fenômenos sociais. Além disso, a proposição desse conceito redimensiona a relação entre sujeito e sociedade, em que o nível individual e o social não constituem uma dicotomia, mas se constituem reciprocamente. Assim, a complexa constituição da subjetividade humana está imbricada na condição social do homem, pois ele é produto e produtor de um determinado contexto histórico-cultural. Dessa forma, a definição do caráter de um processo ou de uma ação não acontece a partir de sua dimensão interna ou externa, mas a partir dos sentidos e significações em que se produz a expressão, tanto no sujeito como no espaço social em que este atua.

Já a subjetividade individual congrega a constituição histórica e as vivências de um indivíduo, cujas expressões simbólico-emocionais influenciam, assim como são influenciadas, por determinado cenário social. Segundo González Rey (2012, p. 208), a subjetividade individual “[...] indica processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais”. Essa historicidade demarca a singularidade das produções subjetivas da vida humana.

Isso significa que a pessoa, à medida que participa dos espaços sociais, aprende e se desenvolve em um diálogo tenso com os tipos de produções sociais que ali se geram, de forma singularizada. Quando falamos de subjetividade social, referimo-nos às produções subjetivas configuradas nos diversos espaços sociais em que vivemos: a família, um grupo de amigos, uma sala de aula ou um grupo de dança (Patino Torres, 2023, p. 3, tradução livre).

Com atenção a esses fundamentos teóricos, esta pesquisa se propõe a analisar as expressões da subjetividade individual do professor na organização da

acessibilidade na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. Há o reconhecimento de que a experiência de ser professor pode ser influenciada pelas respostas elaboradas pelos estudantes com deficiência, na tentativa de acompanhar as atividades escolares, assim como promover a emergência de novas alternativas que facilitem a participação e aprendizagem de todos, oportunizando também a elaboração de recursos subjetivos que mobilizem a aprendizagem e o desenvolvimento do corpo discente. Logo, as experiências vividas e as emoções dos docentes, assim como as do agrupamento de estudantes, ganham relevância nas relações e diálogos que se descortinam na sala de aula.

A qualidade das relações de aprendizagem, em contexto de inclusão escolar, organiza-se de maneira dinâmica e viva, sendo ressignificada a partir das contradições que emergem diariamente nesse campo de atuação, exigindo posicionamentos da comunidade escolar, especialmente, dos professores que interagem diretamente com os estudantes no microespaço das salas de aula.

Nesse movimento, o reconhecimento das categorias agente e sujeito auxilia na construção da inteligibilidade sobre a inclusão escolar (Silva; Rossato, 2024). Para Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p. 73):

O agente, à diferença do sujeito, seria o indivíduo — ou grupo social — situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso. Por sua vez, o conceito de sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não expressar na ação.

Além disso, complementam os autores que “o sujeito representa a capacidade de posicionamentos de indivíduos e grupos, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência” (Idem, 2017, p. 73). Como escreve Rossato (2009), posicionar-se como sujeito, na Teoria da Subjetividade, envolve a capacidade de reação frente aos confrontos e tensões constituintes da subjetividade social. Com isso, podem ser instados recursos subjetivos capazes de pavimentar caminhos inéditos no processo de inclusão escolar e de elaborar posicionamentos mais autônomos perante os desafios identificados no processo de aprendizagem dos estudantes.

A configuração da subjetividade individual do professor pode impactar na produção de práticas pedagógicas promissoras no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, assumindo, com isso, um novo projeto, em contraposição ao que está dado (Sampaio, 2020). Por outro lado, também pode (re)afirmar o sistema normativo já institucionalizado na cena educacional excludente e meritocrática.

Constata-se a importância de conhecer as expressões subjetivas do docente no microespaço da sala de aula, pois elas podem revelar tanto a conservação de princípios e normas já instituídos, como romper, de maneira autônoma, com aquilo que está naturalizado na cena escolar. Logo, o estudo das expressões subjetivas do professor pode levar ao reconhecimento do lugar que a acessibilidade ocupa nas relações de aprendizagem protagonizadas nas classes comuns do ensino regular.

A literatura vem apontando a urgência do resgate do estudante com deficiência à condição de sujeito da aprendizagem, ocupando, com isso, o lugar de cidadão, o que o legitima também como detentor de deveres no dia a dia escolar. Todavia, para que ele se expresse nessa categoria de sujeito social, é preciso reconhecer que, no contexto escolar, sustentado sob uma perspectiva inclusiva, há a necessidade de qualificar os ambientes e as relações sociais, valorizando as diversas dimensões que constituem o princípio da acessibilidade. A desconstrução de barreiras torna-se fulcral nesse processo (Silva Filho, 2017; Kassar e Silva Filho, 2019). Trata-se de produções humanas, cujas recorrências podem impedir ou limitar a qualidade da expressão das pessoas com deficiência na cena social. Assim, é possível afirmar que as barreiras, de maneira geral, têm, na subjetividade humana, a sua gênese, impactando intimamente na constituição plena do conceito de acessibilidade.

Conforme Rossato (2009, p. 80) “a experiência social do sujeito e as formas de organização dessa experiência, dentro da cultura, caracterizam os processos de subjetivação constituintes da subjetividade individual”. Avançando nessa discussão sobre a subjetividade individual, a autora sublinha a importância da personalidade e a define como um “[...] sistema subjetivo auto-organizador da experiência constituída na história do sujeito (p. 81) e acrescenta que, “por se tratar de um sistema autônomo, possui plasticidade que lhe permite mudanças contínuas por meio da configuração entre o histórico e o atual, revelando-se de forma geradora de sentidos na história do sujeito” (Idem, 2009, p. 80).

Neste estudo, a emergência da acessibilidade é reconhecida como uma produção subjetiva, configurada nos espaços de convivência social, numa constante inter-relação com a subjetividade individual dos sujeitos. Seu alcance pleno como princípio básico nos contextos inclusivos é (re)elaborado e ressignificado de maneira ativa nas relações empreendidas entre as pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência principalmente.

A acessibilidade emerge com a finalidade de oportunizar melhores condições de participação e ampliar as possibilidades da expressão plena da subjetividade individual das pessoas, principalmente daquelas com deficiência ou mobilidade reduzida. Propõe-se, ainda, o rompimento da ideia unilateral de acessibilidade com a desconstrução de barreiras arquitetônicas, o que propicia avançar na compreensão da complexidade do seu conceito.

A desconstrução de barreiras físicas é uma das dimensões constitutivas do conceito de acessibilidade, mas não a única. No processo de convivência humana, é preciso desconstruir barreiras relacionadas às atitudes, às condições e possibilidades de uso dos transportes públicos e privados, nos sistemas de informação, nos procedimentos pedagógicos, nas comunicações *vis a vis* ou realizadas nos ambientes digitais.

Trata-se de um conceito permeado de dimensões elaboradas na dinâmica da experiência humana, mobilizando a produção de sentidos subjetivos a cada período histórico, os quais integram a configuração subjetiva das pessoas. O reconhecimento dessa multidimensionalidade constitutiva é um processo vivo, esculpido nas tramas das relações sociais, materializando-se nas ações e relações sociais, com destaque nas escolas e nas salas de aula da rede pública de ensino, *lócus* desta pesquisa.

Em face do exposto, defende-se que o princípio da acessibilidade é dinâmico e se constitui no movimento da subjetividade social e individual. Esta compreensão exige, dos membros da comunidade escolar, uma postura ativa, criativa e colaborativa de novas possibilidades para proporcionar condições de acesso e participação no currículo escolar, avançando da posição de agente.

Na próxima subseção, expõe-se o desenho da pesquisa, resgatando os processos realizados que culminaram na produção teórica do pesquisador.

1.3.1 Procedimentos metodológicos I: as estatísticas e documentos

Esta pesquisa foi aprovada por meio do parecer nº 6.045.480 do Conselho de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, de 8 de maio de 2023, CAAE: 68682423.8.0000.0021. Contou com a análise das informações do censo escolar efetuado pelo Inep (2015-2022), da documentação sobre a inclusão escolar produzida em âmbito internacional, de marcos político-legais elaborados em âmbito nacional e dos estudos de campo realizados em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, MS.

Avaliou-se relevante conhecer as características dos estudantes com deficiência que compõem as matrículas das classes comuns de Mato Grosso do Sul e do município de Corumbá, lócus desta investigação, em termos de quais são as condições de acessibilidade disponíveis a esses discentes, a partir dos registros dos censos escolares.

Na primeira etapa, foi realizado o levantamento dos documentos internacionais e marcos político-legais publicados pelo governo federal e pelos conselhos nacional, estadual e municipal de educação, que apontam e/ou subsidiam o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Para isso, foram acessadas as plataformas on-line e *sites* oficiais que hospedam essa documentação.

No segundo momento, foi elaborado o panorama das matrículas dos estudantes com deficiência em Mato Grosso do Sul (2015 - 2022) e da rede municipal de ensino de Corumbá. Esse recorte temporal justifica-se porque, no segundo semestre de 2015, houve a aprovação da Lei 13.146, em que a acessibilidade foi declarada como essencial ao exercício dos direitos de cidadania e de participação social da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

O ano de 2022 demarca os limites desse campo amostral uma vez que, contraditoriamente, foi identificada a queda no número de escolas com acessibilidade na Reme de Corumbá, em comparação com o Censo Escolar de 2021¹¹, enquanto se observou o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência e sua distribuição em todas as unidades urbanas.

¹¹ Essas informações podem ser identificadas na coluna PL (microdados do Censo Escolar de 2022) e na coluna LA (microdados do Censo Escolar de 2021), após estabelecidos os filtros (NO_REGIAO = Centro-Oeste, SG_UF= MS, NO_MUNICIPIO = Corumbá e TP_DEPENDENCIA = 3) dos arquivos

Saviani (2013, p. 12), ao tratar do recorte temporal na pesquisa, elucida:

A questão da periodização é, sem dúvida, uma das mais relevantes e também das mais complexas e, por isso mesmo, das mais controvertidas no campo dos estudos históricos. Em verdade, a periodização não é um dado empírico, isto é, não está inscrita no próprio movimento objetivo dos fenômenos históricos investigados.

O autor anuncia, também, que a “periodização, enquanto uma exigência de compreensão do objeto, é, antes, uma questão teórica que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de organizar os dados visando a explicar o fenômeno que se propôs a investigar (Saviani, 2013, p. 12).

Com o estabelecimento do marco temporal (2015-2022), desenhou-se um panorama macro, em MS, do quantitativo de estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns, por dependência administrativa da matrícula (federal, estadual, municipal, privada) e das condições de acessibilidade existentes na Reme de Corumbá. A partir dos Censos Escolares da educação básica, identificaram-se as condições materiais de permanência, o acesso ao currículo e as características dos sujeitos de direitos e de deveres, matriculados nas classes comuns, que compõem a população de estudantes que fazem jus ao Atendimento Educacional Especializado no contraturno escolar.

Na construção desse panorama, recorreu-se às informações públicas e disponíveis na página oficial do Inep¹², como sinopses estatísticas e microdados (versão simplificada¹³), assim como às informações sistematizadas pelo *site* Qedu¹⁴. Enquanto as sinopses estatísticas são organizadas em um arquivo de Excel, contendo várias planilhas já sistematizadas por assunto, a atual versão dos microdados dispõe de uma única planilha a ser explorada conforme o interesse do pesquisador, sem qualquer predefinição temática.

Como descreve o Inep,

A estrutura da Sinopse é composta por tabelas, em sua maioria bidimensionais, organizadas por etapas e modalidades de ensino que trazem a distribuição de matrículas, docentes, escolas e turmas

csv, cuja leitura é habilitada no *software* Excel. Esses arquivos estão disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>.

¹²Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 21 abr. 2025.

¹³ Conforme o Inep, “os formatos de apresentação do conteúdo dos arquivos [microdados] estão sendo reestruturados para suprimir a possibilidade de identificação de pessoas, em atendimento às normas previstas na Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)” (Brasil, on-line).

¹⁴ Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil>. Acesso em: 21 abr. 2025.

em todas as Regiões Geográficas, Unidades da Federação e Municípios, além de dados consolidados do Brasil. Sendo, portanto, uma importante referência no país no que tange à disseminação ativa de informações educacionais de forma organizada e estável longitudinalmente (Brasil, 2022).

É inegável que as sinopses estatísticas contribuem para o estudo e o monitoramento da política de educação no Brasil. Entretanto, não se avança na caracterização das condições de acessibilidade das redes de ensino, assim como das próprias escolas. Por isso foi essencial a utilização dos microdados da educação básica na organização das informações deste estudo.

No terceiro momento, foi acessado o Plano Educacional Individualizado (PEI) de um estudante com deficiência matriculado na Escola Municipal “Sol Nascente”¹⁵, A leitura do PEI propiciou o conhecimento de uma parte da trajetória acadêmica do estudante com deficiência matriculado na turma elegida para a pesquisa, seus avanços e dificuldades, descritos pelo corpo docente, o que subsidiou o processo de interpretação das informações produzidas pelo coletivo escolar.

Sobre o PEI, Pereira e Nunes (2018, p. 941) especificam: “Concebido como um mapa educacional, o PEI descreve, essencialmente, o nível atual de desempenho do aluno e os objetivos educacionais de curto e de longo prazo, pareados com o currículo destinado ao ensino regular.”

O acesso a esse documento produzido pelo corpo docente e colaboradores (gestores e coordenadores) é relevante. Além da sistematização do processo de ensino e aprendizagem nele disposta, insere o entendimento dos docentes quanto ao processo de escolarização da pessoa com deficiência, uma vez que “Os indivíduos são constituintes dos espaços sociais, suas produções sempre são parte ativa das configurações subjetiva social desses espaços.” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 44).

A leitura do PEI do estudante matriculado na turma elegida para a pesquisa foi previamente autorizada pela Semed e disponibilizada pelo Núcleo de Educação Especial e Inclusão. Tal leitura levou à identificação de como o princípio da acessibilidade vem sendo organizado no documento e à compreensão do lugar que essa discussão pode ocupar no processo de inclusão escolar e dos sentidos

¹⁵ Nome fictício da unidade escolar elegida para a pesquisa, em que havia a matrícula de um estudante surdo que apresenta um bom rendimento nos registros numéricos, porém, com problemas na aprendizagem no contexto educacional vivenciado.

subjetivos produzidos pelas três participantes da pesquisa: Conceição, Sullivan e Matilde.

Na quarta etapa, exposta com mais detalhamento na subseção a seguir, foi realizada a aproximação dos participantes da pesquisa e a criação de espaços conversacionais para viabilizar a expressão da subjetividade dos participantes.

1.3.2 Procedimentos metodológicos II: a definição da escola para a pesquisa

Em março de 2023, foi formalizada a solicitação de autorização de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, MS. Após o deferimento, foi realizada uma conversa inicial com supervisora do Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NEEI), a fim de obter o acesso às informações de matrícula dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades atendidos pela educação especial da Reme. Com isso, obteve-se acesso a uma planilha impressa¹⁶ contendo as informações sobre as características dos estudantes atendidos no contraturno, por escola.

Dispondo dessas informações, identificou-se a escola com maior número de estudantes com deficiência matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental que participavam das atividades organizadas pela educação especial, no contraturno escolar. A escolha dessa etapa de ensino (anos iniciais do ensino fundamental) deu-se pelo entendimento de que é um momento fecundo na constituição humana, especialmente no tocante à apropriação da leitura e da escrita. É nesse período que, para algumas crianças com deficiência, ocorrem as primeiras experiências sociais mais autônomas e distantes da (super)proteção das famílias.

Após conferir todas as informações disponibilizadas pelo NEEI, constatou-se a existência de 12 Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) na Reme de Corumbá, em 2023, sendo dez localizadas na zona urbana e duas na zona rural da Rede Municipal de Ensino de Corumbá. Entre as SRMs da zona urbana, uma funciona em uma instituição de tempo integral. Além disso, das 12 escolas com SRMs, apenas

¹⁶ A Reme de Corumbá possui sistema digital que gerencia as informações sobre as matrículas das classes comuns. Porém, não dispõe de informações sobre a organização das turmas de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais atendidas no contraturno.

duas urbanas não registraram matrículas de estudantes oriundos de outras instituições da Reme que não dispõem de SRM.

Segundo a documentação do Inep, as SRMs são espaços recomendados para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da educação básica, sendo constituídas “[...] por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atender a escolas com alunos da educação especial” (Brasil, 2022, p. 28). A lei municipal nº 315, de 16 de dezembro de 2022, reafirma a importância desse espaço e o define como um “[...] ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos cujo escopo é apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (Corumbá, 2022, p. 2). Em 2023, o Censo Escolar da Reme registrou a existência de 35 escolas, sendo que 66% não dispunham desses ambientes, o que justifica a movimentação desses estudantes, no contraturno, para realizar o AEE em outra instituição escolar.

Na escola “Sol Nascente”, por exemplo, instituição eleita para a pesquisa, verificou-se que, além de dispor do maior quantitativo de estudantes com deficiência matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2023, também demarcou a sua importância na disponibilização de matrículas nas SRMs, pois recebeu matrículas no contraturno escolar de estudantes oriundos de nove escolas do município. Trata-se de uma instituição que dispõe de uma arquitetura moderna: entre as dependências, conta com laboratório de arte e ciências da natureza, biblioteca, refeitório e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tipo I e tipo II¹⁷.

Definido o lócus da investigação, iniciou-se a construção do cenário da pesquisa, um espaço mediado pelo movimento dialógico entre o pesquisador e participantes, cuja implicação mútua favorece a expressão da subjetividade dos participantes e compromisso com o processo de pesquisa.

¹⁷ As SRMs tipo I são organizadas para atender aos estudantes com múltiplas deficiências; as SRMs tipo II incluem recursos para cegos (Rebelo, 2016).

1.3.2.1 A construção do cenário da pesquisa

As atividades de campo iniciaram em agosto de 2023¹⁸, quando foi realizado o primeiro contato com a escola Sol Nascente, a fim de construir o cenário da pesquisa.

Para González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 92)

A composição do cenário da pesquisa não é um momento explicativo ou informativo, é o começo de um processo dialógico que, em si mesmo pode representar a primeira etapa da pesquisa, a qual, nem sempre, é possível e quando isso acontece, pode ocupar mais de uma sessão no início do trabalho.

Os autores complementam que “o próprio caráter dialógico da pesquisa manterá a implicação dos participantes durante todo o processo” (Idem, 2017, p. 92). Rossato (2009, p. 123) descreve o cenário da pesquisa como o “[...] momento em que os participantes poderão ver no pesquisador uma pessoa de confiança e, principalmente, sentirem-se motivados a participar da pesquisa”. Ademais, a autora explicita que esse cenário “[...] não é estático, mas configurado por relações envolventes dos participantes da pesquisa” (Idem, 2009, p. 123).

Procurou-se estabelecer vínculos com o corpo docente da escola, especialmente, com os professores que ministravam aulas em uma turma de quarto ano, turno matutino, frequentada por um estudante com deficiência. A escolha dessa turma deu-se por se tratar de uma etapa em que os estudantes, de modo geral, já estariam alfabetizados, e, além disso, não seriam participantes, em 2023, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Considerou-se que a não participação nessa avaliação externa poderia deixar o cenário social da pesquisa mais propício para a emergência de formas de diálogo favorecedoras da construção das informações. Em 2023, percebeu-se a expressiva mobilização da Semed em torno da aplicação de simulados nas turmas de 5 e 9º anos. A edição anterior do Saeb havia sido prejudicada devido ao contexto da pandemia do novo coronavírus. Logo, o ano letivo supracitado seria emblemático na retomada dos processos de aferição da aprendizagem, na Reme.

¹⁸ Em 2023, houve o contato com todos os docentes que ministravam aulas na turma participante da pesquisa. Com a continuidade das atividades de campo, em 2024, o contato sistemático se deu apenas com a professora de arte e coordenação. Nesse momento, foram incluídos dois novos participantes: uma professora regente e um intérprete e tradutor de Libras.

Na compilação das informações desta pesquisa, foram de valia os estudos de González Rey (2012, 2022), González Rey; Mitjás Martínez (2017), González Rey; Mitjás Martínez e Puentes (2019). Sobre a tessitura das informações que compõem a pesquisa à luz da Teoria da Subjetividade, Mitjás Martínez (2019) informa que os

[...] elementos-chave para o processo de construção da informação, não deriva diretamente da informação explícita, aquela significada de forma consciente pelos indivíduos e expressa nas suas falas. Eles implicam um processo interpretativo do pesquisador sobre esse material empírico, do qual o indicador emerge como um significado não explícito nele. A construção é concebida como um processo, não como um momento, e vai acontecendo ao longo da pesquisa num processo de tessitura de indicadores e na elaboração de hipóteses que vão conformando o modelo teórico que expressa o conhecimento produzido. (Mitjás Martínez, 2019, p. 52-51).

As atividades de campo foram conduzidas, inicialmente, na sala dos professores da Escola Sol Nascente, onde foram geradas conversas informais com docentes de diversas turmas e etapas, profissionais de apoio (PA), tradutores e intérpretes de Libras (TILs) e coordenadores pedagógicos. Na oportunidade, procurava-se envolver com todos os professores, ajustando o foco ao objetivo de uma aproximação dos possíveis participantes da pesquisa. Isso aconteceu em diversos momentos, como na hora do recreio, do lanche, na acolhida matinal e na própria sala dos professores. Alguns docentes já conheciam o pesquisador, presencialmente, via redes sociais ou por meio da sua atuação à frente de formações continuadas, tanto na cidade de Corumbá como em Ladário, município vizinho.

O contato anterior com alguns dos participantes da pesquisa não se tornou um empecilho ou uma barreira. Pelo contrário, concorreu para a organização de um clima marcado por mais espontaneidade e engajamento na produção dialógica. Quanto mais a presença do pesquisador foi se firmando e se tornando comum na escola, promovia-se um maior envolvimento, interesse e curiosidade dos docentes. Assim, quando observado que o clima estava propício ao diálogo, os possíveis participantes eram indagados com a seguinte pergunta: professor(a), você gostaria de participar da pesquisa de doutorado que realizaremos aqui na escola? A participação dos docentes, coordenadores e TILs foi sendo formalizada a partir da resposta positiva e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Todavia, no curso da pesquisa, houve momentos de distanciamento e desconforto por parte de alguns participantes, tanto nas atividades de observação como nos momentos mais formais da pesquisa, em que eles elaborariam produções orais e escritas. O desconforto de alguns participantes foi revelado pelas expressões corporais, tom da fala ou não devolutiva de produções escritas. Tais reações foram aceitas e compreendidas como legítimas.

Na Escola Municipal Sol Nascente, inicialmente, concordaram em participar da pesquisa sete profissionais da educação e dois TILs, mas dois participantes não estavam implicados com as atividades propostas. Não se avançou, então, com a construção de suas produções escritas e orais. Para González Rey (2022, p. 47), “a pessoa envolvida em um sistema conversacional evidencia esse envolvimento durante a conversação. Envolver esse muito importante para a pesquisa, pois dele dependerá a qualidade da informação obtida por tal via”.

Neste estudo, constam apenas as discussões elaboradas no encontro dialógico com três participantes: duas professoras e uma coordenadora. As produções escritas e orais dessas participantes compuseram as análises da tese, pois foram identificadas significativas contribuições para a compreensão dos sentidos subjetivos produzidos na sala de aula sobre a existência de condições de acessibilidade, objeto da investigação. Todavia, isso não suprime a qualidade das expressões subjetivas dos demais sujeitos que, honestamente, participaram da pesquisa. Suas singularidades também contribuíram para a compreensão da subjetividade social da Escola Sol Nascente, assim como da sala de aula investigada, porém, as articulações proporcionadas pelos diálogos com as três participantes eleitas foram mais oportunas para o estudo de caso.

A construção do cenário da pesquisa, iniciada no primeiro contato com a escola, avançou com mais qualidade durante a realização das atividades de observação, momento em que se ampliavam a proximidade e o espaço de diálogo com as participantes.

Para Marconi e Lakatos (2017, p. 314), a observação “[...] tem como objetivo explorar e descrever fenômenos, ambientes, aspectos da vida social de um grupo.” Os autores compartilham, ainda, que essa técnica de produção da informação, oportuniza ao pesquisador “[...] conhecer e aprofundar as situações sociais, mantendo reflexão contínua [...]” (Idem, p. 314) sobre o observável.

As observações na sala de aula constituíram a segunda etapa de campo, o que ocorreu após a assinatura dos TCLEs pelos professores, TILs e pela coordenadora¹⁹. A atividade consistiu em acompanhar a rotina dos estudantes e professores de uma turma do quarto ano, turno matutino, localizada em uma cidade que estabelece fronteira com a Bolívia. Essa aproximação propiciou conhecer e interagir com a diversidade humana expressa na escola brasileira, especificamente, na Escola Municipal Sol Nascente, onde mais de um idioma coexistem, enriquecendo as singularidades de estudantes e docentes. As observações foram do tipo participante: deu-se no movimento interativo com a turma eleita para a pesquisa, TILs e demais profissionais de educação²⁰ que compunham seu corpo docente.

O primeiro contato com a regente²¹ dessa turma, Conceição (nome fictício), ocorreu em setembro de 2023, com o intuito de conhecer a composição da sua turma e confirmar se havia algum estudante com deficiência matriculado. Logo, de maneira incisiva, ela apontou que nos dois períodos de trabalho havia estudantes com deficiência matriculados. A resposta rápida e direta de Conceição, além de colocar em evidência o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência, ao destacar a existência de estudantes com essas características nas duas turmas que leciona, também reserva certa preocupação com esse movimento. Isso pode ser decorrente, talvez, dos desafios e dificuldades enfrentados no cotidiano escolar: condições de trabalho, superlotação de salas, falta de profissionais de apoio etc.

O clima da escola, naquele dia, era bem diferente do habitual, pois alguns assessores técnico-pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação (Semed) estavam aplicando simulados de língua portuguesa e de matemática nas turmas que participariam do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Isso certamente ampliou o estresse, gerando tensão no corpo docente e discente, público da

¹⁹ Todos os professores da turma investigada concordaram em participar da pesquisa, em 2023, sendo uma regente, um professor de educação física, uma professora de educação em direitos humanos, uma professora de arte e uma professora de língua estrangeira moderna. Além dos professores listados, houve a participação da coordenação pedagógica e do Tradutor e Intérprete de Libras. Como as atividades de campo avançaram para o ano letivo de 2024, concordaram em participar do estudo a nova professora regente da turma e o novo Tradutor e Intérprete de Libras. No entanto, não foi possível avançar nas produções orais e escritas de dois profissionais: um participante de 2023 e um de 2024, restando as produções orais e escritas de sete participantes.

²⁰ A expressão “profissional de educação” é definida na lei complementar nº 150, de 4 de abril de 2012. São descritos nessa categoria: professor, coordenador pedagógico, diretor de escola, diretor-adjunto de escola e assessor técnico-pedagógico. Disponível em: [Lei Complementar 150 2012 de Corumbá MS](#). Acesso em: 19 jul. 2025.

²¹ A denominação professor regente normalmente referencia, nos anos iniciais do ensino fundamental, o docente responsável por lecionar os seguintes componentes curriculares: matemática, língua portuguesa, geografia, ciências e história.

avaliação. Possivelmente a dinâmica orquestrada pelo simulado e a necessidade de gerar resultados positivos e suas implicações no processo de trabalho dos seus profissionais constituem-se como valor subjetivo que se amalgamam na subjetividade social da instituição tenham mobilizado a expressão de Conceição.

Finalizada a aplicação do simulado na escola, logo após o recreio, Conceição desenvolveu uma atividade de leitura ao ar livre, com alguns estudantes que ela havia pré-selecionado na aula anterior. Sentada à sombra de uma árvore a professora conferia a leitura desses alunos, enquanto os demais realizavam piquenique ou brincavam livremente pelo pátio, como era o caso de Solução²², nome fictício do estudante surdo, sem histórico de reprovações, matriculado na turma participante da pesquisa (2023-2024). A partir dos diálogos com os docentes, coordenação e Intérpretes e Tradutores de Libras, constatou-se problemas na aprendizagem e na comunicação em Libras, porém, verificou-se um elevado interesse pela arte, especialmente, o desenho e pintura, indicando uma alta habilidade.

Com a atenção voltada às interações de Solução com os demais colegas, observou-se um bom envolvimento social, mediado pelas brincadeiras improvisadas e pelo esforço de alguns dos seus colegas em estabelecer a comunicação com ele, por meio da Libras. Na maior parte do tempo, Solução corria de um lado para o outro, desenhando nos lábios um grande sorriso. Todavia, passados alguns minutos, essa expressão se dissipou, até que ele se isolou do grupo e cessou a brincadeira, ocasionando a mudança também dos demais colegas, que foram praticar outra atividade.

Solução sabia que estava sendo observado a distância pelo pesquisador, assim como também o observava, simulando um possível desinteresse pela sua presença. Naquele momento, o estudante parecia estar entediado com as brincadeiras improvisadas, ou melhor, a única brincadeira protagonizada no pátio: corre-corre. Em determinado momento, Solução aproximou-se da área reservada para a atividade de leitura e começou a brincar com um graveto, assim como outras crianças na sua faixa etária brincariam.

²² A escolha desse nome fictício tem relação com o forte interesse do estudante na (re)criação dos personagens da animação “Como treinar o seu dragão”, cujo protagonista é o Solução, um pequeno bárbaro que monta um dragão.

A partir da sua criatividade e imaginação, ele desenhava informações e sentidos no chão, como se operasse em um grande caderno. Reconhecendo que o contexto que materializou a expressão de Solução era demarcado pela atividade de leitura ao ar livre, organizado intencionalmente por Conceição, infere-se que ele procurava chamar a sua atenção, ou para essa produção concreta, ou para a sua própria existência, como sujeito de direitos e deveres. Nesse esforço comunicacional, em um primeiro momento, estaria Solução tentando provocar Conceição a valorizar o seu interesse e a sua curiosidade na aula, pois simulava a realização de uma atividade à vista de todos, inclusive dela? Ou estaria o estudante provocando a implicação da professora quanto à sua capacidade de resposta aos sentidos subjetivos da aprendizagem construído por ele nas aulas?

O contato com a turma de Solução e equipe escolar ocorreu uma vez por semana, com registro, em caderno de campo, dos aspectos observados nas relações de aprendizagem, mobilizadoras da inclusão ou não do estudante surdo, estabelecidas pela atuação do docente, discente e TILs, assim como as impressões do pesquisador sobre as ações que se descortinavam na sala de aula e demais espaços da escola. Inicialmente, as quintas-feiras foram designadas para as atividades de campo, mas foi preciso alternar os dias da semana, para possibilitar a interação entre o pesquisador e os demais professores participantes da pesquisa.

Além da observação participante, espaço fecundo para a ampliação da confiança e envolvimento dos participantes da pesquisa, foram utilizados instrumentos específicos, com vistas a mobilizar o diálogo, sentimentos e expressões de maneira mais fluida e espontânea de três participantes deste estudo, cujo detalhamento se lê na subseção a seguir.

1.3.2.2 Os instrumentos da pesquisa

As atividades de campo na Escola Municipal Sol Nascente iniciaram em agosto de 2023 e se estenderam até junho de 2024, período durante o qual ocorreu a observação participante, com o contato direto e pessoal com o cenário e os sujeitos da pesquisa. No curso das observações, foi sendo organizada a utilização dos seguintes instrumentos: a) entrevista; b) dinâmicas conversacionais; c)

complemento de frases; e d) produção escrita versando sobre o tema acessibilidade na escola.

Sobre esse movimento, González Rey (2017, p. 37) assevera:

O momento do Campo está dado pelo processo de comunicação e pelas formas que ele toma no fluir da pesquisa. Esse processo não elimina a importância do observável, mas subordina-o sempre a um processo de desconstrução de caráter teórico que essencialmente, não se sustenta no observável.

Para apreender as expressões da subjetividade individual dos participantes foram mobilizadas conversas informais, a partir de situações observadas na sala de aula, como também foram empregados, no curso dessa experiência de observador participante, instrumentos formalmente elaborados. Com esclarece González Rey (2022, p. 42), nos estudos da subjetividade, “definimos por instrumento toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa”. Ademais, o autor explana:

A ruptura com a epistemologia estímulo-resposta faz com que reivindicamos, em nossa metodologia, os *sistemas conversacionais*, os quais permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um *tecido de informação*, o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes. Os elementos que indicam a qualidade do clima na qual a informação surge têm, nessa perspectiva, um maior valor para julgar a veracidade da informação, que os procedimentos operacionais associados à construção de instrumentos (Idem, p. 45, grifos do autor).

Antes do início da dinâmica conversacional mediada pelas expressões e indutores conversacionais, conduziu-se uma breve entrevista, orientada por quatro tópicos: idade, escolaridade, ocupação e tempo de profissão. Com essa estratégia, estabeleceu-se o envolvimento entre pesquisador e participante, o que colaborou para a construção de informações sobre o lugar da fala desses sujeitos, assim como do próprio cenário da pesquisa, diminuindo a tensão entre participante-pesquisador. Concorda-se com Santos (2010): a realização da entrevista inicial inaugura um clima favorável à interlocução.

As dinâmicas conversacionais foram realizadas nas dependências das próprias escolas, majoritariamente, nos intervalos da hora-atividade, conforme a disponibilidade de cada participante. As conversas foram gravadas, com o

consentimento dos participantes, e transcritas²³ na íntegra, de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa, para pesquisas com seres humanos, e analisadas com base na metodologia construtivo-interpretativa.

Como expõe Santos (2010, p. 80), “a dinâmica conversacional é um fórum privilegiado para que a confiança, a espontaneidade e o envolvimento dos sujeitos com o trabalho aflorem e se consolidem”. Chama a atenção que, nesse processo, dois participantes envolveram-se emocionalmente de maneira tão intensa na dinâmica conversacional, que foi necessário realizar pausas na atividade para que eles se recompusessem.

Nesse contexto metodológico, o sujeito da pesquisa não é considerado apenas um “doador” de informações. É um colaborador ativo, atuando no processo de construção do conhecimento: ‘Os indivíduos ou grupos são agentes ou sujeitos do processo dialógico inaugurado pela pesquisa.’ (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 29).

As dinâmicas conversacionais foram organizadas a partir de 14 expressões ou palavras mobilizadoras da conversa²⁴. Como mencionado, a atividade foi antecedida de uma breve entrevista com os participantes. A articulação entre esses dois instrumentos (entrevista e dinâmica conversacional) levou a uma compreensão mais abrangente sobre os sentidos subjetivos produzidos pelos docentes a respeito das relações empreendidas na sala de aula, sob uma perspectiva inclusiva. Durante a conversação, os participantes eram orientados a discorrer sobre as 14 temáticas pré-elaboradas, assim como ficaram à vontade para trazer questões que consideravam pertinentes ao contexto discutido.

O segundo instrumento de pesquisa foi o complemento de frases. Foi elaborado a partir de 20 itens, cuja sistematização objetivou mobilizar as expressões escritas dos participantes sobre temas, normalmente não discutidos no dia a dia, o que colocou em evidência visão de mundo, anseios, incômodos expectativas e tensões experimentadas frente ao contexto escolar inclusivo.

Nesse instrumento, há “[...] indutores curtos a serem preenchidos pela pessoa que o responde” (González Rey, 2022, p. 57). Alguns participantes da pesquisa

²³ No processo de transcrição contou-se com a utilização da inteligência artificial, versão paga, *Transkriptor*. Todavia, os áudios foram conferidos integralmente, ajustando as informações transcritas e estabelecendo as entonações compatíveis com as falas. Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/>.

²⁴ O roteiro contendo a sistematização dessas expressões e os demais instrumentos utilizados na pesquisa encontram-se anexo ao final desta tese, nas páginas 189-190.

optaram por realizar essa atividade em casa, comprometendo-se a devolvê-la em outro momento, conforme ia sendo acordado com o pesquisador.

O terceiro instrumento escrito foi a produção de um texto sobre “a acessibilidade em contexto escolar”. Como descreve González Rey (idem, p. 62), esse tipo de elaboração pessoal é um profícuo meio de “[...] produção da informação em sujeitos motivados e envolvidos com o tema proposto, pois elas permitem um envolvimento reflexivo possível apenas por meio do compromisso dos sentidos subjetivos do sujeito”.

Assim como na atividade de completamento de frases, os participantes pediram para realizar a produção em casa, onde haveria mais tranquilidade. Por isso, foi-lhes entregue uma folha a4, contendo o seguinte enunciado: “Considerando a sua experiência educacional, escreva um texto sobre o tema acessibilidade em contexto escolar”. A finalidade foi identificar, na qualidade das reflexões produzidas, o nível de implicação dos docentes sobre a temática no dia a dia da escola, assim como elaborar indicadores sobre os sentidos subjetivos atribuídos a esse fenômeno no campo empírico investigado.

1.4 O campo empírico da pesquisa e o panorama censitário

A Escola Municipal Sol Nascente, assim como a maioria das escolas da cidade de Corumbá, conta com matrículas de estudantes cuja língua materna é o espanhol, o que ocasiona trocas culturais valiosas, mas também impõe uma gama de desafios, entre eles, a superação das barreiras linguísticas. Na turma de Solução, os alunos corriqueiramente se expressavam em três línguas: espanhol, Libras e português.

Na figura 1, vê-se a distribuição geográfica de Corumbá, seu limite com o município de Ladário e a fronteira seca com a Bolívia, ambos marcados com o símbolo de localização em vermelho.

Figura 1 - Mapa de Corumbá



Fonte: <https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-corumba.html>

Corumbá, também denominada Capital do Pantanal, é uma cidade localizada na margem direita do rio Paraguai. Faz divisa com seis cidades brasileiras e fronteira com dois países (Paraguai e Bolívia). Trata-se de uma cidade geminada com o município de Ladário, com quem mantém uma série de convênios administrativos.

Em 2022, Corumbá possuía 96.268 habitantes, sendo considerada a terceira cidade mais populosa de MS. O mapa a seguir mostra a disposição geográfica desse município em comparação com a totalidade do território brasileiro.

Figura 2 - Localização geográfica de Corumbá (MS) no mapa do Brasil



Fonte: IBGE

Conforme o censo escolar de 2022, o município possuía 47 escolas, sendo 35 municipais, 11 estaduais, um Instituto Federal de Educação e 15 privadas. Das 35 municipais, foco deste estudo, 24 localizavam-se na zona urbana e 11 na zona rural. Ressalta-se que uma, das 24 escolas urbanas citadas, localiza-se no Distrito de

Forte Coimbra (a mais de 100km de distância), cuja atividade foi paralisada em 2022.

A tabela a seguir traz a movimentação de matrículas dos estudantes com deficiência nas classes comuns do município, no período de 2015 a 2022, por dependência administrativa.

Tabela 1 - Matrículas de EcD por dependência administrativa em Classes Comuns

Ano	REME	REE	RFE	RPE	Total
2015	237	73	-	6	316
2016	287	95	-	4	386
2017	248	101	2	8	359
2018	295	97	-	8	400
2019	327	94	2	14	437
2020	369	103	3	20	495
2021	368	104	6	21	499
2022	384	114	5	36	539

Fonte: Sinopse estatística do Inep – Planilha 1.40²⁵

Legenda: EcD (Estudante com Deficiência), CC (Classe Comum) REME (Rede Municipal de Ensino), REE (Rede Estadual de Ensino), RPE (Rede Privada de Ensino)

Ao comparar os registros de 2015 com os de 2022, constata-se o crescimento de aproximadamente 70% nas matrículas de estudantes com deficiência, sendo que os maiores quantitativos foram identificados na Reme e na REE. Já na rede privada de ensino, a ampliação das matrículas se deu com maior expressividade a partir de 2019, com crescimento contínuo nos anos seguintes (2020-2022). Os menores quantitativos dessas matrículas foram verificados na rede federal de ensino, em todo o período investigado.

Com vistas a compreender como vêm se organizando as condições de acessibilidade no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência na educação básica, a seção a seguir contém a análise dos estudos (teses, dissertações e artigos científicos) que tratam da escolarização da pessoa com deficiência.

²⁵ Caminho desenvolvido para a organização da tabela 1: abra o arquivo das sinopses estatísticas e em sumário, acesse a planilha 1.40, habilite a opção filtros no menu principal do Excel, selecione a unidade da federação MS e município Corumbá. Se preferir, acesse os extratos das planilhas utilizadas em: https://docs.google.com/document/d/19t_WzSIG5qNVa-hNvflvA4Qhg8dZGJdE/edit?usp=sharing&oid=114678049767168830661&rtpof=true&sd=true.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi sistematizada em dois momentos: no primeiro, analisa-se como a acessibilidade vem sendo discutida na educação básica de maneira geral. Foram incluídos apenas estudos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Num segundo momento, foram levantados os estudos que versavam sobre a inclusão escolar e que referenciavam a Teoria da Subjetividade a partir dos estudos de González Rey e seus colaboradores. Essa etapa abrangeu teses, dissertações e artigos científicos disponíveis nos seguintes ambientes digitais: CTDC, SieLO, Revista Obutchénie e Revista de Educação Especial da UFSM.

2.1 Pesquisas sobre acessibilidade na educação básica

A acessibilidade tem sido objeto de investigação em diversas áreas do conhecimento, como administração, arquitetura e urbanismo, ciência da computação, desenho industrial e ensino, entre outras. Nesta tese, a acessibilidade está diretamente relacionada ao processo de inclusão escolar, vista como a eliminação de barreiras para a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Na busca simples com a palavra acessibilidade, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC), foram listadas 4.482 ocorrências²⁶. No entanto, refinando-se a pesquisa, a partir da seguinte combinação: “acessibilidade”, “Inclusão”, “educação básica”, articulados pelo operador booleano AND²⁷, foram encontradas 53 pesquisas.

Numa leitura inicial dos títulos, resumos e sumários, constatou-se que 16 produções abordaram a acessibilidade no processo de inclusão do estudante com deficiência na educação básica. Majoritariamente, a ideia de acessibilidade proposta pelos autores tem como embasamento uma perspectiva mais ampla desse princípio. São estudos que referenciam a Convenção sobre os Direitos da Pessoa Com Deficiência (ONU, 2006) e/ou Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Entre eles, estão as pesquisas listadas no quadro 1.

²⁶ Disponível em: Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES. Acesso em: 9 de dez. de 2024.

²⁷ A utilização do operador booleano em letras maiúsculas (AND), no processo de buscas, possibilitou uma maior abrangência de trabalhos encontrados.

Quadro 1 – Produções sobre a acessibilidade e inclusão na educação básica

Estudo	Autor(a)	Orient.	Instituição	Tipo	Ano
Entre linhas e imagens: a produção de literatura infantil acessível aos estudantes com deficiência visual dos anos iniciais por meio de um curso de grafia braille para professores	PRADO, Ana Cristina Teixeira	Prof. ^a Dr. ^a Dagmar de Mello e Silva	Universidade Federal Fluminense	Me.	2020
Acessibilidade educativa para cegos: anatomia e fisiologia do sistema digestório humano por adaptação tátil, audiodescrição e braille.	SALGADO, Silvia de Souza Ferreira	Prof. ^a Dr. ^a Osilene Maria de Sa e Silva da Cruz	Universidade Federal Fluminense	Me.	2020
Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados.	RIBEIRO, Eduardo Adao	Prof. Dr. NOZU, Washington Cesar Shoiti	Universidade Federal da Grande Dourados	Me.	2020
Interface tangível e realidade aumentada em aulas práticas de ciências na perspectiva da educação inclusiva	MARSCHAL EK, Irene	Prof. ^a Dr. ^a ALVES, Adriana Gomes	Universidade do Vale do Itajaí	Me.	2020
Aluno com deficiência intelectual no Ensino Médio: políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM.	COUTO, Maria Nilce Ferreira	Prof. ^a Dr. ^a MATOS, Maria Almerinda de Souza	Universidade Federal do Amazonas	Me.	2020
Acessibilidade arquitetônica nas escolas estaduais de Governador Valadares: caminhos e desafios para a equidade	RODRIGUES, Eliane Gomes	Prof. ^a Dr. ^a ALCANTARA, Edna Rezende Silveira de	Universidade Federal de Juiz de Fora	Me.	2019
Trajetórias de estudantes cegos e as práticas escolares inclusivas	BARBOSA, Luciane Maria Molina	Prof. ^a Dr. ^a SOUZA, Mariana Aranha de	Universidade de Taubaté	Me.	2019
O acesso de pessoas com deficiência, ao sistema público de ensino de Manaus, na percepção dos professores	MARQUES, Maria do Perpetuo Socorro Duarte	Prof. ^a Dr. ^a PETEAN, Eucia Beatriz Lopes	Universidade de São Paulo	Dout.	2010

Fonte: elaboração própria (2024)

A exploração desses estudos levou ao avanço nas discussões sobre a acessibilidade, como será descrito a seguir. Contudo, nenhum dos autores listados promoveu a análise desse fenômeno (acessibilidade) à luz da Teoria da Subjetividade, o que descreve um hiato na possibilidade de compreensão da acessibilidade como uma produção subjetiva e historicamente determinada. Compreender esse fenômeno, a partir desse referencial, coloca em suspensão a perspectiva objetivista e instrumental da acessibilidade, em que o reconhecimento da parametrização técnica, na organização da cena social, seria suficiente para garantir a autonomia, segurança e conforto à pessoa com deficiência nas relações sociais protagonizadas.

Assim, uma sala de aula com acessibilidade vai além das condições materiais, dos equipamentos, das adaptações e dos recursos. É consenso a importância dessas questões na garantia de oportunidades, mas elas não são suficientes para determinar a possibilidade e a condição da expressão da criança ou adolescente com deficiência no dia a dia escolar. Logo, não se trata de uma relação de causa e efeito, mas de uma produção humana complexa, elaborada no curso da história e das relações. É preciso considerar que os ambientes são constituídos, processualmente, na relação entre as pessoas e os objetos culturais. Em um contexto inclusivo, as emoções e os sentimentos corroboram a qualidade das relações experimentadas, nos sentidos construídos e nas expressões protagonizadas entre professores e estudantes com deficiência.

Prado (2020) chama a atenção para o deslocamento do conceito de deficiência do modelo médico para o modelo social prescrito na LBI e declara: “[...] a evolução desse conceito atribui a limitação à sociedade que ainda não derrubou as barreiras que impedem a plena participação de todos” (Prado, 2020, p. 47). Em dissertação de mestrado sobre a desconstrução de barreiras à aprendizagem de estudantes com deficiência visual, a autora propõe uma discussão sobre a “acessibilidade estética” na produção de livros em formato multissensorial.

Salgado (2020), na pesquisa intitulada “Acessibilidade educativa para cegos: anatomia e fisiologia do sistema digestório humano por adaptação tátil, audiodescrição e Braille”, também explora a multissensorialidade na elaboração de recursos pedagógicos e avança, ao contar com os usuários (professores e alunas cegas) na validação e nos ajustes dos modelos táteis construídos. Ressalta que o material elaborado na investigação, além de estabelecer condições de

acessibilidade ou “acessibilidade educativa” (expressão adotada pela autora) nas aulas de biologia, numa classe comum, pode despertar o interesse e o envolvimento de todos os estudantes, independentemente da condição individual.

Ribeiro (2020), fundamentando-se nos estudos foucaultianos, volta sua atenção à inclusão escolar em contexto campesino e afirma que o espaço rural passa a ser considerado como lócus do direito à acessibilidade nos dispositivos legais mais recentes, como o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, e a Lei Federal 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). O autor promove uma série de discussões a partir dos microdados da educação básica (2008 - 2018) e registra que, no campo empírico investigado, os dados sobre acessibilidade “[...] indicam uma paulatina remoção de barreiras, mas cabe refletir ainda sobre como essa acessibilidade tem sido concebida na prática do cotidiano escolar” (Ribeiro, 2020, p. 162). Além do mais, entende a “[...] acessibilidade como um sistema que engloba a totalidade escolar” (Idem, p. 162) e alerta para a ocorrência do fenômeno da “acessibilidade formal”: adequações pontuais que atendem a demandas urgentes e ignoram as dependências que estão em seu entorno, deixando-as inacessíveis às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Marschalek (2020), com o objetivo de desenvolver um *software* de simulação inclusivo para o ensino e a aprendizagem de conceitos de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, com base nos estudos de Maria Montessori, descreve a aplicação de um jogo que simula experimentos laboratoriais, a ser utilizado por estudantes com ou sem deficiência. Sinaliza a importância da acessibilidade em ambiente virtual, em referência ao padrão internacional W3C (*World Wide Web Consortium*) e aborda a acessibilidade como “[...] respeito à igualdade de oportunidades, autonomia e segurança” (Marschalek, 2020, p. 58).

Couto (2020), sustentada na dialética hegeliana, investiga a seguinte questão: quais políticas públicas educacionais implementadas pela Seduc/AM, em escolas de Manaus, na perspectiva da educação inclusiva, efetivamente estão garantindo o processo de escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Médio regular? Conforme expõe, as matrículas dessa população de estudantes vêm aumentando nas escolas estaduais de Manaus, o que desafia a escola a se

reorganizar para promover a inclusão. Todavia, os indicadores revelam baixos índices de acessibilidade nas escolas, fragilidade na política de formação continuada apontada nas entrevistas realizadas com os gestores e falta de interlocução entre o profissional especializado e os professores das classes comuns.

Santos (2019), dialogando com as produções de Romeu Kazumi Sassaki, endereça a acessibilidade no contexto das políticas públicas de educação inclusiva em uma escola municipal no Amapá, localizada em uma comunidade remanescente de quilombos. Referencia as categorias acessibilidade arquitetônica, acessibilidade comunicacional, acessibilidade metodológica, acessibilidade instrumental, acessibilidade programática e acessibilidade atitudinal. As informações da pesquisa são elaboradas a partir da análise de documentos, observações, entrevistas e realização de grupo focal, com a participação da família. A partir do movimento de análise, vai identificando a existência de práticas que constituem as dimensões de acessibilidade tratadas na pesquisa e aponta problemas estruturais, como a necessidade de adequações nos banheiros.

Rodrigues (2019) procura identificar os entraves tanto nas escolas quanto na Supervisão de Infraestrutura Escolar que impedem as adaptações arquitetônicas nos prédios escolares da rede estadual de Governador Valadares, MG. A autora constata que os recursos recebidos, por meio do PDDE- acessibilidade, são “[...] insuficientes para tornar uma escola plenamente acessível, o que faz com que as adaptações sejam paliativas (Rodrigues, 2019, p. 40). Além disso, ela declara que “[...] pela complexidade técnica das intervenções e do valor disponibilizado, a execução dos serviços não desperta o interesse de empresas de construção civil pela obra (Idem, 2019, p. 40). Com isso, diretores sentem-se desmotivados em propor intervenções voltadas à promoção da acessibilidade arquitetônica. Essa questão, segundo a estudiosa, pode auxiliar na supressão do “*apartheid* silencioso” que aflige pessoas com deficiência.

Barbosa (2019) investiga a trajetória de estudantes cegos que ingressaram no Ensino Superior, com foco nas práticas escolares vivenciadas por eles durante o seu processo formativo [inclusive na Educação Básica]. Consciente das inúmeras barreiras que se impõem à formação acadêmica da pessoa com cegueira, condição humana que também a constitui, a pesquisadora propõe, a partir do resgate histórico do atendimento educacional às pessoas cegas e da história oral elaborada pelos seis participantes do estudo, tecer reflexões sobre os processos que levam à própria

produção social da deficiência. Faz referência aos estudos do russo Lev Semionovitch Vigotski e ratifica a perspectiva da documentação da ONU, Unesco e da Própria Lei Brasileira de Inclusão. A autora compreende a deficiência como um processo relacional, “[...] por consistir na interação de tais atributos com barreiras existentes no meio social, cujo resultado é a dificuldade, o impedimento ou a incapacidade para o acesso e a realização das atividades do dia a dia” (Barbosa, 2019, p. 96), sendo um dos grandes entraves à inclusão a falta de acessibilidade aos documentos escritos. No estudo, a acessibilidade é marcada pela elaboração de processos de ensino e de aprendizagem que tragam conforto ao estudante com deficiência visual na realização das atividades escolares/acadêmicas.

Bernardo (2019) aborda a viabilidade do emprego de mídias (vídeo de curta duração) como recurso de acessibilidade curricular no processo de escolarização de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista, matriculada no 1º ano do ensino fundamental. A autora conclui que a utilização do vídeo com instruções sobre uma atividade de educação física desenvolvida na turma possibilitou interações entre a estudante, colegas e docente, despertando mais interesse e mudança no comportamento. O movimento de fuga da sala de aula, corriqueiramente desenvolvido pela discente, foi diminuindo; o interesse em permanecer na sala foi ampliado. A pesquisadora evidencia os limites da pesquisa, especificamente “[...] no que tange à questão da generalização das informações para outras crianças com autismo, principalmente por entender que o Transtorno do Espectro Autista possui características comuns, mas com sua manifestação ocorrendo de maneira singular” (Bernardo, 2019, p. 11).

Marques (2010), na pesquisa de doutorado, escrutina a percepção dos professores da rede pública da cidade de Manaus sobre o processo de inclusão educacional de alunos com deficiência, do ensino básico ao ensino superior. Os resultados encontrados advertiram que a infraestrutura das escolas da educação básica não estava adequada para receber a população de estudantes com deficiência. Já nas instituições de ensino superior, a acessibilidade estava demarcada com a construção de rampas e banheiros acessíveis. Na educação básica, viram-se adaptações em materiais pedagógicos, condição não registrada nas IES. Os 15 docentes participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que as IES não possuíam material pedagógico adaptado. O Projeto Político-Pedagógico nas escolas investigadas era desconhecido pelo corpo docente nas redes de ensino.

Já nas IES, fazia parte da rotina a utilização desse documento. Segundo o estudo, os docentes das IES não realizavam qualquer adaptação no processo de ensino, enquanto que, na educação básica, houve relatos de que adaptações simples faziam parte da rotina dos professores. Além do mais, a superlotação das salas de aula, relatada pelos docentes das classes comuns, aponta a urgência da implementação de uma política de expansão do número de escolas e/ou salas de aula que proporcione condições favoráveis para que os discentes, especificamente os com deficiência, tenham assegurado o direito à escolarização.

De maneira geral, esses estudos trazem à tona parte dos desafios do dia a dia das escolas brasileiras, provocando reflexões/tensões e/ou inserindo possibilidades de desconstrução de barreiras que persistem no processo de inclusão escolar, sejam elas de natureza física, pedagógica, comunicacional ou atitudinal.

Realizado esse primeiro movimento exploratório sobre a acessibilidade no processo de inclusão do estudante com deficiência na educação básica, a subseção seguinte apresenta um panorama sobre as produções que versam sobre a Teoria da Subjetividade e a inclusão escolar na educação básica.

2.2 Teoria da Subjetividade e inclusão escolar

No primeiro movimento de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC), (re)afirmou-se a lacuna nas discussões que envolvem o princípio da acessibilidade e a Teoria da Subjetividade. Isso pode ser conferido ainda por meio da inserção dos descritores combinados "Teoria da Subjetividade" AND "acessibilidade" no campo "busca" do CTDC, cujo resultado obtido declara a inexistência de teses e dissertações que analisam esse fenômeno à luz da Teoria da Subjetividade.

Com isso, (re)ajustou-se o processo de busca no CTDC, a fim de identificar como as produções científicas (mestrado e doutorado) vêm problematizando a inclusão escolar da pessoa com deficiência, a partir dos estudos da Teoria da Subjetividade, e quais os desafios apontados nesse processo. Para tanto, utilizaram-se as combinações descritas no quadro a seguir.

Quadro 2 - Procedimento de busca no catálogo de teses e dissertações da capes

Descritores combinados	Tipo de pesquisa		Total
	Mestrado	Doutorado	
"Teoria da Subjetividade" AND "deficiência"	7	3	10
"Teoria da Subjetividade" AND "inclusão escolar"	3	3	6*
"Teoria da Subjetividade" AND "deficiência" AND "inclusão escolar"	3	2	5**

Fonte: elaboração própria (2024)

Legenda: *2 trabalhos duplicados, **5 Trabalhos duplicados

A partir das combinações dos descritores “Teoria da Subjetividade”, “deficiência” e “inclusão escolar”, foram encontrados 14 registros (obs.: foram excluídos os trabalhos duplicados identificados nas buscas com as combinações "Teoria da Subjetividade" AND "inclusão escolar" e "Teoria da Subjetividade" AND "deficiência" AND “inclusão escolar”). Após a leitura dos títulos e resumos dessas produções, foram selecionados oito trabalhos que discutem a inclusão escolar do estudante com deficiência na educação básica e que referenciam a teoria da subjetividade a partir dos estudos elaborados por González Rey. Essas oito produções foram lidas na íntegra. As informações pertinentes estão no quadro 3.

Quadro 3 – Pesquisas elegidas a partir da busca sistematizada no CTDC

(continuação)

Estudo	Autor(a)	Orient.	Instituição	Tipo	Ano
Estudantes com deficiência e EJA-interventiva: a subjetividade social em foco.	SAMPAIO, Lucinete Teixeira dos Santos	Prof. ^a Dr. ^a Cristina Massot Madeira Coelho	Universidad e de Brasília	Me.	2020
Professoras supervisoras do Pibid educação especial inclusiva e as expressões das experiências formativas em sua subjetividade	MOTA, Bruno de Oliveira Sales	Prof. ^a Dr. ^a Geandra Cláudia Silva Santos	Universidad e Estadual do Ceará	Me.	2020
Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental	MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues	Prof. Dr. Fernando Luís González Rey	Universidad e de Brasília, Brasília	Dout.	2015

(conclusão)

Estudo	Autor(a)	Orient.	Instituição	Tipo	Ano
Equoterapia, escola e subjetividade: promoção da saúde, aprendizagem e desenvolvimento da criança	RUBIM, Vanessa Martins	Prof. Dr. Fernando Luís González Rey	Universidad e de Brasília	Me.	2012
Formação, subjetividade e criatividade: elementos para construção de uma escola inclusiva	VIEIRA, Francileide Batista da Almeida	Prof. ^a Dr. ^a Lúcia de Araújo Ramos Martins	Universidad e Federa do Rio Grande do Norte	Dout.	2012
O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação	GOMES, Claudia	Prof. ^a Dr. ^a Vera Lúcia Trevisan de Souza	Pontifícia Universidad e Católica de Campinas	Dout.	2010
Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico	SANTOS, Geandra Cláudia Silva	Prof. ^a Dr. ^a Albertina Mitjans Martínez	Universidad e de Brasília, Brasília	Dout.	2010
O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar	ROSSATO, Maristela	Prof. ^a Dr. ^a Albertina Mitjans Martínez	Universidad e de Brasília	Dout.	2009

Fonte: elaboração própria (2024)

Legenda: Orient. (Orientador(a)), Me. (Mestrado), Dout. (Doutorado)

Dialogando com as cinco teses e três dissertações, sistematizadas no quadro 3, procurou-se responder ao seguinte questionamento: quais desafios ou barreiras persistem na organização do contexto escolar inclusivo?

Os textos alertaram para alguns pontos de atenção:

a) para avançar no processo de inclusão escolar, é preciso valorizar e reconhecer as vivências do professor, sua história (Gomes, 2010; Sampaio, 2020), gerando espaços de diálogos e de inclusão (Rubim, 2012), fomentando sua expressão subjetiva e suas necessidades. Todavia, é substancial propor reflexões que desestabilizem conceitos e pré-conceitos gestados no curso da sua história. Com isso, fertiliza-se um caminho possível para implicá-lo emocionalmente no processo de transformação da realidade escolar, uma vez que a efetividade de uma

política, no cotidiano da sala de aula, não decorre de maneira linear pela imposição institucional (Martins, 2015), mas no envolvimento dos sujeitos²⁸ implicados no efetivo trabalho pedagógico. Logo, torna-se fulcral “a assunção da postura de sujeito pelo professor” (Santos, 2010).

b) no processo de formação docente, é essencial recuperar a criatividade²⁹ como um fenômeno a ser estimulado. Na sala de aula, o professor é o sujeito concreto que se expressa criativamente no curso das relações empreendidas na turma e na escola, elaborando alternativas que podem ser promissoras num determinado contexto de aprendizagem (Vieira, 2012). É viável ampliar a qualidade das relações dialógicas favorecedoras da inclusão escolar (Rubim, 2012), oportunizando a expressão dos estudantes, especialmente, aqueles que constituem o público da educação especial, conforme declara a documentação oficial. Isso pode favorecer, nesses discentes, a emergência de novos sentidos subjetivos (Rossato, 2009) mobilizadores da aprendizagem.

c) é preciso qualificar o debate sobre inclusão escolar, deficiência e acessibilidade na escola. Conforme Sampaio (2020), há um movimento polissêmico em torno da concepção de inclusão, configurando uma interpretação difusa sobre essa política na escola. Para Martins (2015, p. 204) “cada política específica, ao ser implantada, pode ser interpretada de forma distinta por cada conjunto de profissionais responsável por colocá-la em prática na escola”. Logo, a maneira de conceber a inclusão escolar pode contribuir tanto para a emergência do estudante como sujeito da aprendizagem, assim como para o aniquilamento das suas oportunidades de desenvolvimento (Gomes, 2010), especialmente quando as experiências escolares são reduzidas à socialização. Com isso, o direito à acessibilidade também acaba sendo negligenciado, pois o sentenciamento do estudante ao lugar da não aprendizagem pode inertizar o envolvimento da escola na organização criativa de condições mais confortáveis para a expressão do corpo discente com deficiência.

As teses e dissertações que compuseram esse segundo giro de revisão de literatura trouxeram a compreensão de o quanto a Teoria da Subjetividade pode

²⁸ A definição de sujeito à luz da teoria da subjetividade será explorada mais à frente.

²⁹ Mitjans Martínez (2008), citada por Vieira (2012, p. 18), define a criatividade como “[...] simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de ‘algo’ que é considerado ao mesmo tempo ‘novo’ e ‘valioso’ em um determinado campo da ação humana

contribuir na criação de modelos teóricos³⁰ capazes de auxiliar na produção de inteligibilidade sobre o funcionamento do cenário escolar brasileiro. Todavia, “a educação, de modo geral, pouco tem se valido dos estudos da subjetividade para a compreensão dos processos humanos, principalmente, nos aspectos que envolvem a aprendizagem escolar” (Rossato, 2009, p. 195).

Além dessas pesquisas encontradas no CTDC (teses e dissertações), foram efetivadas buscas na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), na página on-line da Revista de Educação Especial de Santa Maria, RS e no ambiente digital da Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica³¹. Nesses três ambientes on-line, foram encontrados 26 artigos, 16 dos quais versavam sobre a Teoria da Subjetividade e inclusão escolar.

Para fins didáticos, os estudos estão dispostos sob os seguintes tópicos: a) produção científica: SciELO. b) produção científica: Revista Obutchénie. c) produção científica: Revista de Educação Especial da UFSM.

A Revista Brasileira de Educação Especial não constituiu um espaço específico de buscas, pois suas produções já estão indexadas na SciELO.

2.2.1 Produções científicas: SciELO - Brasil³²

No *síte* da Scileo Brasil, foi adotada a seguinte combinação de descritores: **Subjetividade AND Inclusão Escolar**, sem aspas, sendo elencados nove artigos. Após uma triagem dos títulos e resumos, quatro estudos foram elegidos para uma leitura integral, pois referenciavam a Teoria da Subjetividade proposta por González Rey. No quadro a seguir, veem-se os resultados da busca empreendida.

³⁰ O modelo teórico representa um movimento dialógico e interpretativo do pesquisador nas atividades de campo, em que sistematiza as possibilidades de inteligibilidade do problema estudado. Nas palavras de González Rey e Albertina Martínez (2017, p. 90), ele “[...] expressa a ideias e construções do pesquisador [...] é um processo vivo que vai demandando aprofundamentos, o emprego de novos instrumentos de pesquisa e a implantação de giros no transcurso do diálogo dentro do qual todo o trabalho de campo vai se organizando”.

³¹ A escolha deste periódico deu-se devido à incidência de publicações que referenciam a Teoria da Subjetividade. Fundada em 2017, a Revista Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica é um periódico científico de publicação contínua, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Acesso em: 9 fev. 2025. Disponível em: Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica.

³² Disponível em: SciELO Brasil.

Quadro 4 - Produção científica registrada na SciELO Brasil

Autoria	Descrição do estudo	Ano
SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás	A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico.	2016
GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de	Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores	2012
GOMES, Claudia; GONZALEZ REY, Fernando Luis	Psicologia e Inclusão: Aspectos Subjetivos De Um Aluno Portador de Deficiência Mental	2008
CUPOLILLO, Mercedes Villa, FREITAS, Ana Beatriz Machado de	Diferença: condição básica para a constituição do sujeito	2007

Fonte: elaboração própria (2024)

O movimento de buscas na SciELO revelou uma baixa incidência de pesquisas sobre a inclusão escolar à luz da Teoria de Subjetividade. Além disso, as produções selecionadas concentraram-se nos seguintes periódicos: Psicologia Escolar e Educacional (dois artigos) e Revista Brasileira de Educação Especial (dois artigos).

De maneira geral, as pesquisas identificaram que a desresponsabilização pela aprendizagem dos estudantes com deficiência é, normalmente, validada nas relações sociais protagonizadas na escola, marcando-se a adoção do modelo médico da deficiência em detrimento do modelo social³³. Desconsideram-se as capacidades do estudante, destituindo-o como sujeito da aprendizagem (Gomes; González Rey, 2008), ou seja, aquele que elabora sentidos e ressignifica os conhecimentos, a partir das suas próprias vivências.

O clima escolar, constituído pela subjetividade social da escola e pelas expressões das subjetividades individuais dos professores, colegas e demais profissionais, contraditoriamente, pode desvelar formas de exclusão, como problematizam Cupolillo e Freitas (2007). Essa discussão encontra eco na pesquisa realizada por Santos e Mitjás Martínez (2016, p. 264). As autoras asseveram que, no campo empírico investigado, “[...] a subjetividade social da instituição de ensino mostrou-se desfavorável ao enfrentamento dos desafios impostos por uma

³³ “[...] diferença entre os modelos médicos e social apresenta -se na forma como concebem a causa da deficiência, pois para o primeiro, centra-se no indivíduo, já para o segundo, o responsável será o sistema que não se adequa para acolher as diferenças, assinalando uma questão de direitos humanos” (Lustosa, 2019, p. 117).

educação identificada com o paradigma inclusivo [...]", constatando um modelo de segregação velada na escola.

Gomes e Souza (2012), com atenção às relações de subjetivação de professores no processo de inclusão escolar, colocam em destaque que "[...] pensar no processo de inclusão do aluno é pensar também no processo de inclusão do professor" (p. 598), reconhecendo suas singularidades e sua história, "[...] quando são observadas características tão discrepantes daquelas esperadas para a efetivação do reconhecimento e da compreensão das diferenças em sala de aula" (Idem, p. 598).

2.2.2 Produções científicas: Revista Obutchénie

No *site* da revista de Didática e Psicologia Pedagógica, foi utilizada a seguinte combinação de descritores: **a) Inclusão Escolar e b) Subjetividade AND Inclusão Escolar**. Foram encontrados quatro artigos, mas apenas dois foram selecionados, por atenderem aos critérios estabelecidos para a pesquisa: discutir a inclusão escolar à luz da Teoria da Subjetividade. Trata-se de dois estudos publicados em 2019, conforme descrito no quadro a seguir.

Quadro 5- Produção científica da Revista Obutchénie

Autoria	Descrição do estudo	Ano
LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes	A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios	2019
MONTE, Patrícia Melo do; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes.	Os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades/superdotação.	2019

Fonte: elaboração própria (2024).

Lustosa (2019) reconhece a importância do planejamento de um ambiente social que favoreça a participação das pessoas com deficiência. A autora chama a atenção para o modelo ambiental, que propõe a compreensão da deficiência a partir da desconstrução de barreiras e organiza serviços e suportes para mobilizar a participação da pessoa com deficiência. Ganha relevo, nas discussões elaboradas, a pertinência de o professor conhecer seus estudantes, para que tenha condições de elaborar estratégias que os impliquem emocionalmente no processo de aprendizagem. Alerta que "[...] a forma como a escola está estruturada subverte o

caráter complexo do aprender, pois ignora as singularidades das histórias de vida dos aprendizes, sua implicação com o que é ensinado e sua participação ativa nesse processo” (Lustosa, 2019, p. 130).

Monte e Lustosa (2019), com o olhar voltado aos processos de inclusão de estudantes com altas habilidades ou superdotação, realçam a atitude reflexiva do professor, fomentada pelo processo de leitura e pesquisa, como mobilizadora de transformações nas práticas pedagógicas. Para as autoras, é possível “romper, através dela [reflexão], com modelos pedagógicos que já não atendem às exigências contemporâneas, visto que os obriga a pensar e a rever posicionamentos” (Monte; Lustosa, 2019, p. 222).

2.2.3 Produções científicas: Revista de Educação Especial da UFSM

Na página digital da revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, utilizando o mecanismo de busca da revista, foi inserida a seguinte combinação de descritores: **Teoria da Subjetividade AND Inclusão Escolar**, sem aspas. Com isso, foram listados 13 estudos. Após leitura dos títulos e resumos, foram selecionados nove textos para a leitura integral.

Quadro 6- Produção científica da Revista de Educação Especial da UFSM³⁴

(continua)

Autoria	Descrição do estudo	Inst.	Ano
SILVA, D. S.; ROSSATO, M.	A participação da rede de apoio na inclusão escolar da pessoa cega.	UNB	2024
CIESLINSKI, C.; CORDEIRO, A. F. M.	Significações produzidas por professoras do Atendimento Educacional Especializado em um percurso de formação continuada: o trabalho e as estratégias docentes.	Univille	2024
ANACHE, A. A.; ALMEIDA, M. A.	As dimensões subjetivas da avaliação de indivíduos com deficiência intelectual	UFMS UFSCar	2023
ROSSATO, M.; MARTÍNEZ, A. M.	Subjetividade social da escola e os desafios à inclusão	UNB	2023
PATINO TORRES, J. F. P.	Abordaje psicoeducativo de niños/as con TEA: una perspectiva histórico-cultural de la Subjetividad	UNB	2023

³⁴ Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/search>.

(conclusão)			
Autoria	Descrição do estudo	Inst.	Ano
SANTOS, G. C. S.; CAMPOLINA, L. de O	A dimensão subjetiva implicada nas disputas pertinentes à educação especial inclusiva	UECE CEUB	2023
GONÇALVES, B. da S. F.; MADEIRA-COELHO, C. M.	Práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem no contexto da inclusão: a subjetividade em foco	SED-DF UNB	2021
CHAVES, M. P.; ROSSATO, M.	A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo	UNB	2019
CUNHA, R.; ROSSATO, M.	A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão	UNB	2015

Fonte: elaboração própria (2024).

A busca no *site* da Revista de Educação Especial da UFSM resultou no maior número de produções elegidas para a pesquisa, a partir do recorte estabelecido. Trata-se, majoritariamente, de trabalhos realizados por pesquisadores vinculados à Universidade de Brasília. Na base de dados dessa revista, houve a inserção da expressão “Teoria da Subjetividade” na combinação com a temática investigada: Inclusão Escolar, gerando uma lista bem consistente, diferentemente dos *sites* da SciELO e da revista *Obutchénie*.

A leitura dos artigos levou à identificação de como essas pesquisas expressam o valor heurístico da teoria da subjetividade na compreensão do processo de inclusão escolar.

Conforme Gonzáles Rey e Mitjáns Martínez (2017, p. 149):

O estudo da subjetividade permite-nos revelar a policromia do humano e, portanto, tem importantes implicações para o resgate da subjetividade como aspecto essencial de todos os processos humanos, muitos dos quais terminam sendo excluídos e preteridos nos ambientes institucionais, ao se rotularem as diferenças como anormalidade ou patologia.

Assim, compreende-se como as concepções e os rótulos que legitimam, no ideário escolar, a destituição do estudante com deficiência da qualidade de sujeito da aprendizagem, podem ser questionados a partir dos estudos fundamentados na Teoria da Subjetividade.

Para Rossato e Chaves (2019):

O valor heurístico da subjetividade na perspectiva cultural-histórica se firma no valor que a história e a cultura assumem para cada indivíduo, por meio de suas produções simbólico-emocionais – capacidade humana das emoções adquirirem um caráter simbólico -, pois a forma como cada um pensa, sente e age diante das situações da vida, são peculiares e balizadoras de seus processos de desenvolvimento.

Nesse entendimento, o reconhecimento das singularidades dos estudantes com deficiência torna-se substancial na organização dos processos de aprendizagem. Cada pessoa, de maneira muito particular, elabora formas de se envolver emocionalmente na aula, produzindo sentidos subjetivos a respeito da experiência escolar. “Os sentidos subjetivos são a unidade mínima que compõe a subjetividade enquanto sistema, e correspondem exatamente aos flashes simbólico-emocionais que produzimos durante a experiência vivida” (Torres, 2023, p. 5, tradução livre).

Com atenção à singularidade do corpo discente, referenciados pelo movimento da inclusão escolar no Brasil, Torres (2023), Gonçalves e Madeira-Coelho (2020), Chaves e Rossato (2019), Cunha e Rossato (2015) enfatizam o alto valor da qualidade das relações pedagógicas no processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

Silva e Rossato (2023) descrevem a inclusão escolar da pessoa com deficiência como um processo eminentemente social, o que torna essencial o envolvimento emocional dos indivíduos que protagonizam essa trama relacional. Para as autoras, as condições objetivas e de acesso não são suficientes e determinantes na garantia da inclusão do estudante. Corroboram esse entendimento Cunha e Rossato (2015, p. 652), ao ponderarem que “a inclusão é um processo complexo e historicamente recente em nossa cultura e carece de mudanças culturais e estruturais para que a compreensão de que todos têm direito à educação ganhe corpo social”.

Rossato e Mitjans Martínez (2023, p. 4) explanam que “um contexto escolar inclusivo é um contexto em que a inclusão é um princípio configurado na subjetividade social desse espaço, permeando as ações e relações entre as pessoas que o integram”. No estudo “Subjetividade social da escola e os desafios à inclusão”, as autoras salientam:

A subjetividade social da escola se expressa nas subjetividades dos integrantes da comunidade escolar sempre de forma singularizada, em função, por uma parte, das suas subjetividades individuais configuradas pelas suas experiências historicamente vividas e, por outra parte, pela forma em que subjetivam o contexto escolar e os processos que nele acontecem. Por essa via, a subjetividade social da escola participa das ações dos professores, diretivos, alunos, funcionários, etc., a maioria dos quais funcionam em coerência com ela, contribuindo para sua conformação e manutenção. **Outros, pela transcendência da normatividade do espaço social, emergem como sujeitos tensionando e se confrontado com a subjetividade social dominante e atuando, implícita ou explicitamente, numa direção diferente.** (Rossato; Martínez, 2023, p. 16, grifos nossos)

Assim, o enfrentamento das formas de exclusão pode emergir nas ações e relações, individuais ou coletivas, protagonizadas na cena escolar. Ganham relevância, nessa conjuntura, as expressões subjetivas produzidas pelo professor frente à realidade escolar vivenciada, emergindo como sujeito ou agente desse processo.

As pesquisas listadas informam que, contraditoriamente, o negligenciamento das singularidades do estudante com deficiência se configura como mais uma barreira no processo de inclusão (Cunha; Rossato, 2015), assim como a negação do direito dessas pessoas à condição de sujeito da aprendizagem e do desenvolvimento (Gonçalves; Madeira-Coelho, 2020; Chaves; Rossato 2019, Cunha; Rossato, 2015). Além disso, outros pontos de atenção foram identificados: a) percepção da deficiência como uma categoria privada, reafirmando uma perspectiva biomédica; b) crescente valorização do diagnóstico clínico no contexto escolar; c) negação da cidadania da pessoa com deficiência pelo não reconhecimento de direitos e deveres no processo de aprendizagem; d) inclusão como uma pauta em disputa na sociedade; e e) homogeneidade nos processos de escolarização e perspectiva restrita de inclusão escolar.

Desse modo, procurou-se, nesse giro pelas teses, dissertações e periódicos publicados na SciELO, na Revista Obutchénie e na Revista de Educação Especial da UFSM, compreender como os estudos que referenciam a Teoria da Subjetividade proposta por González Rey, vêm discutindo os processos de inclusão escolar e as possibilidades de enfrentamento à naturalização da não aprendizagem do estudante com deficiência. Nesse movimento, identificaram-se aspectos teóricos e metodológicos que podem subsidiar a compreensão do fenômeno da acessibilidade,

caracterizando-o como uma produção humana, historicamente determinada e, portanto, subjetiva.

Reconhecendo a melhoria em termos de acesso e a necessidade de se avançar na organização de melhores condições de aprendizagem do estudante com deficiência nas classes comuns, a próxima seção problematiza os avanços conquistados pelo movimento político em torno da inclusão escolar, demarcando o lugar da inclusão escolar e da acessibilidade como princípios básicos para o funcionamento da escola brasileira.

3 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Assegurar o direito à aprendizagem de estudantes com necessidades específicas, na escola pública brasileira, tem se configurado como um dos grandes desafios das redes de ensino, principalmente nas municipais e nas estaduais, por deterem os maiores indicadores de matrícula de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/ superdotação.

Conforme evidenciam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2022, havia 1.372.985³⁵ matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência nas classes comuns de escolas públicas brasileiras. Desse total, 1.225.291 compuseram os registros de matrículas de estudantes com deficiência em escolas localizadas na zona urbana e 147.694 matrículas identificadas na zona rural. Dessa totalidade, MS registrou 17.869 matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns, sendo 16.503 na zona urbana e 1.366 na zona rural. Já no município de Corumbá, foram identificadas 539 matrículas, sendo 512 na zona urbana e 27 na zona rural.

Com vistas a ampliar as condições de participação desses estudantes nas atividades de escolarização, a Constituição Federal (Brasil, 1988) determina, no artigo 208, a existência do Atendimento Educacional Especializado. Esse atendimento é confirmado pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que o distingue das atividades “[...] realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008, p. 21-22).

As turmas de escolarização são descritas pelo Inep como aquelas que desenvolvem as

[...] atividades previstas **no currículo escolar** da instituição ou da rede de ensino correspondentes às etapas ofertadas. A proposta curricular deverá estar em acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos conselhos locais (municipal e estadual de educação) e com a Base Nacional Comum Curricular

³⁵ O extrato dessas informações pode ser acessado em:
<https://docs.google.com/document/d/1SRAOOH0Vqbza87IUyWZF16GRx59ftfBq/edit?usp=sharing&ouid=114678049767168830661&rtpof=true&sd=true>.

(BNCC) para as diferentes etapas e modalidades (Brasil, 2023, p. 47).

Entre as concepções de currículo existentes, neste estudo, adota-se a perspectiva elaborada por Demerval Saviani (2013, p. 15), como um “[...] conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola. Para o autor,

[...] pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. **Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo.** Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (Saviani, 2016, p. 55).

Com a atenção aos aspectos do “como fazer” e “o que fazer” apontados pelo autor, é preciso reconhecer quem são os sujeitos da aprendizagem que compõem as classes escolares e demandam, desses ambientes, a (re)significação das estratégias utilizadas nos processos de ensino, especialmente para aqueles com algum tipo de deficiência.

Na operacionalização da política de educação, é preciso admitir que os estudantes devem ocupar um lugar privilegiado no planejamento de todas as atividades curriculares, para que as “necessidades básicas de aprendizagem” sejam atendidas (Unesco, 1990) e para que seja garantido o acesso à educação para todos, sem distinção de qualquer natureza, inclusive, devido à existência de deficiência (Unesco, 1990).

Nos últimos anos, tem havido um crescimento expressivo do número de matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns das escolas públicas e privadas. Essa movimentação ilustra os avanços no processo de universalização da educação básica em termos quantitativos. Isso tem impulsionado as equipes gestoras e o corpo docente a se reorganizarem quanto à qualidade dos ambientes escolares, às metodologias e aos próprios Projetos Político-Pedagógicos, sob a perspectiva inclusiva.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), na escola inclusiva,

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os

estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

No mesmo ano em que o princípio da inclusão foi reconhecido internacionalmente, no Brasil, Fernando Henrique Cardoso foi eleito Presidente da República. Nesse período, promoveu-se uma reforma de Estado, com vistas ao compartilhamento de responsabilidades entre o Estado e Sociedade (Kassar; Garcia, 2015, p. 107). Genari (2001, p. 38) observa que “[...] o processo de liberalização e privatização realmente foi intensificado”, consubstanciando uma política de austeridade com redução de recursos em áreas sociais como, por exemplo, a educacional. Complementa o autor:

A política econômica externa brasileira nos anos 90 caracterizou-se pela aplicação da agenda denominada neoliberal. Tal agenda ancora-se basicamente na retórica de que o mercado é o mais eficiente organizador da sociedade. Parece plausível afirmar que a implementação continuada da política econômica de talhe neoliberal pelos governos brasileiros nos anos 90 estaria reconfigurando as bases da acumulação de capital no Brasil, de modo a criar um novo padrão de acumulação fundado num novo e mais profundo patamar de subordinação ao capital financeiro internacional (Genari, 2001, p. 42).

Nesse cenário, marcado pela afirmação do neoliberalismo³⁶ no Brasil, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram reconhecidas pelo Estado brasileiro, influenciando na elaboração dos seguintes marcos político-legais:

Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993), a Política Nacional de Integração da Pessoa com deficiência (Brasil, 1994), a resolução CNE/CEB 02/01, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica e o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Brasil, 2003), além da LDB/96 (Kassar; Garcia, 2015, p. 107).

Conforme o documento Plano Decenal de Educação para Todos (1993, p. 47-48), publicado no Governo de Itamar Augusto Cautiero Franco, “[do] conjunto de esforços sobre a oferta de ensino, a permanência com sucesso na escola talvez constitua o maior desafio a ser enfrentado neste final de século, pois, além de elevar o nível de produtividade escolar, terá amplo impacto sobre o acesso.” Além disso,

³⁶ “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra mundial, na região da Europa e da América do norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (Andersom, 1995, p. 9).

frisa-se a necessidade de esforços adicionais a “determinados segmentos da clientela escolar”, inclusive, com vistas “à integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado”.

Já o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Brasil, 2003), lançado no 1º ano de governo do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, teve como objetivo que as redes atendessem com qualidade e incluíssem, nas classes comuns do ensino regular, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação³⁷. Para Alves e Barbosa (2006, p. 17), o país inovou ao implantar uma “[...] política clara de direcionamento do atendimento aos alunos com deficiência (especialmente deficiência mental) no sistema público de ensino”, alterando o enfoque da integração para a inclusão e reafirmando a documentação internacional sobre esse princípio.

Com atenção à cena educacional descrita, Kassar e Garcia (2015, p. 109, grifos nossos) explanam:

A proposição de uma política educacional, de um lado, pode responder às pressões do movimento de globalização da economia capitalista, mas a escola, como instituição, pode ser o lócus de acesso ao conhecimento e de garantia de direitos da população. **A conquista de direitos, na escola, dá-se pela apropriação da cultura produzida na história da sociedade.**

Assim, é relevante a retomada dos aspectos políticos, econômicos e históricos que contribuem na constituição da cultura nacional e auxiliam na compreensão dos diversos modos de reconhecer a participação do outro na sala de aula ou a própria constituição da subjetividade social nesse ambiente. Esse movimento de análise conduz à compreensão de que a escola pública brasileira é um lugar situado historicamente, em uma sociedade capitalista, em que a inclusão e a exclusão da pessoa com deficiência, assim como de outros grupos populacionais, contraditoriamente, são processos que dão unidade à organização desse modelo de produção de capital. Esse modelo pode interferir na própria constituição das relações humanas, segregando, excluindo ou silenciando estudantes cuja forma de se expressar não atende à expectativa normativa da escola.

³⁷ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid. Acesso em: 11 de dez. de 2023.

A escola é constituída, na essência, por pessoas, cujas crenças, valores, visão de mundo e ideologia vão (re)configurando a subjetividade desses espaços, impactando tanto na qualidade da organização espacial, produzindo ou desconstruindo barreiras, como nas relações humanas, especialmente no processo de aprendizagem protagonizadas, intimamente, nas interações docente-discente.

Saviani (2013, p. 14), ao tratar da educação, pontua:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como ao próprio acesso dos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar.

No entanto, se o currículo ocupa espaço tão significativo na existência da escola, é preciso que a própria instituição escolar reconheça, no sentido pleno da palavra, o corpo discente que dá sentido ao contexto educativo. Também é mister que ela dialogue com esses sujeitos, valorizando as histórias, experiências, especificidades e conhecimentos consolidados, oportunizando, assim, novas aprendizagens e desenvolvimentos. A implicação emocional da instituição escolar é fator fundamental na construção do currículo que abarque as singularidades do corpo discente.

Para assegurar o acesso ao saber elaborado no contexto escolar inclusivo, é preciso, além da mera sistematização do próprio saber, a organização de formas que impliquem emocionalmente todos os envolvidos no funcionamento da escola, inclusive os próprios estudantes.

Como descreve González Rey (2011, p. 58-59, grifo do autor):

A criança leva à sala de aula toda a rede de sua vida social que aparece de forma singular na configuração subjetiva que se constitui no processo de aprendizagem. Essa configuração subjetiva pode facilitar ou dificultar a condição produtiva da criança nesse processo, mas não como influência externa e *a priori* que a determina, e sim como organização subjetiva do próprio processo. As alternativas que a pessoa gera no processo de aprender são momentos da *processualidade* da configuração subjetiva da aprendizagem.

É possível aperfeiçoar as características da cena escolar sob uma perspectiva inclusiva, ao dispor de equipamentos, tecnologia assistiva, profissionais especializados ou outras condições de acessibilidade capazes de superar as

barreiras que dificultam a aprendizagem dos estudantes. Todavia, esse processo depende da implicação emocional do coletivo escolar na dinâmica social descortinada diariamente. Não basta à escola dispor das melhores ferramentas ou recursos de acessibilidade, se esse princípio é simplificado corriqueiramente. Na escola, a acessibilidade deve se tornar uma discussão viva e retroalimentada todos os dias, a partir das avaliações das respostas educacionais dadas pelos estudantes com deficiência.

Caiado (2009, p. 334), referindo-se à acessibilidade à luz da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), defende que “deve ser garantida não apenas ao meio físico, mas também aos meios de informação e de comunicação”. A autora coloca em relevo que “[...] a ausência de adaptações que promovam a acessibilidade passou a ser considerada [nesse marco legal] como um ato de discriminação por motivo de deficiência.”

Para Silva Filho e Anache (2023, n. p.):

Garantir condições de acessibilidade na escola é condição *sine qua non* para que o princípio da inclusão seja alcançado na sociedade democrática brasileira e, com isso, um número expressivo de estudantes consigam protagonizar a aprendizagem, apropriando dos conhecimentos sistematizados e produzidos pela coletividade.

A acessibilidade não deve ser apreendida como uma relação de causa e efeito meramente técnica, mas sob uma perspectiva biopsicossocial e dialética. Sua afirmação como princípio concretiza-se pelo reconhecimento de fatores biológicos, psíquicos, emocionais, culturais, econômicos, políticos e religiosos, entre outros, configuradores das subjetividades humanas e das convenções sociais. A unidade gerada pelo reconhecimento da dimensão humana e sua relação com a cultura potencializa melhores condições de participação na cena escolar, marcando a emergência do próprio princípio da inclusão. Não há hierarquização entre acessibilidade e inclusão, mas uma relação de coexistência de princípios dinâmicos, que contribuem para o orquestramento das condições de aprendizagem e para a atuação de estudantes com deficiência na sala de aula.

Na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a acessibilidade é definida 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, on-line)

Segundo essa definição, a acessibilidade vai além da organização arquitetônica dos espaços, demarcando a atenção aos contextos de interação comunicacional e informacional. Logo, é imprescindível avançar nesse debate, especialmente no cotidiano escolar, pois se constata o avanço exponencial na garantia das matrículas de pessoas com deficiência no Brasil.

Na próxima subseção, objetiva-se avançar no diálogo com as informações produzidas pelo governo federal a respeito da política de inclusão escolar no país. Identificam-se elementos que corroboram o entendimento de que a inclusão escolar é um princípio em pleno desenvolvimento. Os registros oficiais evidenciam a expressiva movimentação de matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns, porém também descrevem a insuficiência da política de acessibilidade no atendimento às condições básicas na ordem infraestrutural de escolas brasileiras.

3.1 Acesso e acessibilidade: inclusão escolar no Brasil

As informações dos censos escolares comprovam que a legitimação das matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, nas classes comuns ou de escolarização, tem concorrido para o processo de universalização do acesso à educação básica obrigatória no Brasil. Isso demonstra que o país vem avançando na garantia de direitos. No entanto, o Estado e os entes federativos devem realizar novos investimentos, com vistas a assegurar que todos vivenciem a aprendizagem, em igualdade de oportunidades. Isso requer atenção à desconstrução de barreiras, por meio da efetividade do princípio da acessibilidade, o que demanda, além da organização das condições objetivas, o aprimoramento da qualidade das ações e relações pedagógicas que se desenvolvem desde a educação infantil.

A tabela 2 desenha parte do panorama nacional das matrículas de estudantes com deficiência, registrados no ensino fundamental, conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015 – 2022).

Tabela 2 - Matrículas de EcD em Classes Comuns, por Etapa de Ensino – Brasil (2015-2022)

Ano	Educação Infantil			Ensino Fundamental		
	Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais
2015	51.891	12.804	39.087	576.795	354.377	222.418
2016	58.772	15.256	43.516	607.232	365.488	241.744
2017	69.218	18.289	50.929	668.652	392.854	275.798
2018	81.254	21.715	59.539	741.426	421.560	319.866
2019	99.105	28.856	70.249	791.893	447.881	344.012
2020	102.996	27.912	75.084	824.076	443.604	380.472
2021	106.853	29.015	77.838	840.295	422.147	418.148
2022	174.771	62.024	112.747	914.557	458.150	456.407

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica – Planilha 1.39³⁸.

Legenda: EcD (Estudante com Deficiência)

Os registros agregam informações das redes federal, estadual, municipal e privada.

Os dados divulgados pelo Inep, no período de 2015 a 2022, retratam uma elevada movimentação das matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns das escolas brasileiras. Comparando o número de matrículas registradas em 2022 com os encontrados em 2015, tem-se o crescimento de aproximadamente 236% na educação infantil e de 58% no ensino fundamental. Nesse decênio, o país mobilizou esforços para implementar as 20 metas que estruturaram o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e, especificamente, promoveu investimentos na implementação de programas, a fim de subsidiar a inclusão escolar e a universalização de matrículas. Entre eles estão o Programa Sala de Recursos Multifuncionais e o Programa Escola Acessível.

O período também foi marcado pela aprovação da Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que reafirma a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2006) e determina, no artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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,

³⁸ Caminho desenvolvido para organização da tabela 2: abra o arquivo das sinopses estatísticas e em sumário, acesse a planilha 1.39 (Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município), dados Brasil.

intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Ao determinar o princípio da inclusão escolar como uma condição indispensável de organização da escola, com o propósito de garantir o direito à educação da pessoa com deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece a proteção jurídica desse princípio e retoma o compromisso constitucional com a democracia. Contudo, é preciso considerar que a existência dessa norma é resultante de um processo histórico, marcado pela luta das pessoas com deficiência e do inúmeros tensionamentos políticos.

Como testemunha Mara Gabrielli, Relatora da Lei Brasileira de Inclusão na Câmara dos Deputados,

No Brasil, desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal e a consolidação do Estado Democrático de Direito, reconheceu-se a necessidade de garantir a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Hoje, após décadas de luta, assistimos com orgulho a democracia de fato sendo colocada em prática. E dessa vez motivada pelas próprias pessoas com deficiência.³⁹

O processo de aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) durou aproximadamente 14 anos. O texto inicial foi apresentado à Câmara dos Deputados em 2000. À época, o cenário educacional brasileiro era totalmente diferente do atual. Conforme os registros do Inep (Brasil, 2000), o número de alunos com deficiência matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular era de 300.520.

Desse total, a rede privada detinha os maiores índices, com 168.557 registros. Só na educação infantil, a rede privada possuía 71.311 matrículas de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, enquanto que, na rede pública, figuravam 24.943 matrículas. Esse panorama foi sendo alterado ao longo dos anos, a partir das conquistas sociais e dos avanços na organização da Política de Educação Especial e dos marcos político-legais, especialmente na primeira década do século XXI.

O primeiro quartil desse século, no Brasil, foi marcado pelo reconhecimento constitucional da convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência e pela aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI). O estabelecimento desses dois

³⁹ Disponível em: <https://maragabrielli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em 5 de nov. de 2023.

marcos promoveu avanços na institucionalização de direitos, descrevendo conceitos e ações a serem implantadas no país, corroborando o princípio da inclusão.

A inclusão escolar é um princípio intrincado, dinâmico e contraditório. É resultado histórico de tratados, embates políticos e da “[...] polifonia dos movimentos sociais” (Silva Filho, 2017, p. 33) que, corriqueiramente, têm exigido da administração pública a efetivação de transformações no contexto educacional brasileiro, determinando alternativas para ampliar a qualidade da experiência escolar de várias pessoas, especialmente daquelas com deficiência.

O movimento inclusivo é complexo, pois desafia a prática pedagógica secular de muitas escolas no país, tradicionalmente pautadas em modelos que privilegiam uma perspectiva cognitivista que, normalmente, exclui e silencia estudantes que não se encaixam na expectativa de aprendizagem historicamente formatada. Além dessas questões operacionais que se desdobram no cotidiano escolar, contraditoriamente, para o próprio Estado, a inclusão acaba se tornando mais um direito social colocado em disputa na arena política, em que grupos hegemônicos dualizam sobre a legitimidade de os estudantes com deficiência ocuparem as carteiras nas classes comuns. Exemplificam essa contradição as falas proferidas em 2021 pelo Ex-Ministro da Educação, Milton Ribeiro⁴⁰, quando defendeu a criação de classes especiais, questionando, de certa forma, a legitimidade do processo de inclusão nas classes comuns.

Esse e os demais episódios oficiais protagonizados por representantes do Estado reforçaram a mobilização de entidades científicas e movimentos sociais contra as investidas excludentes e discriminatórias, colocando em evidência, principalmente, a inconstitucionalidade do retorno das classes especiais, conforme especificado no Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020.

Mészáros (2008, p. 50), fundamentando em Gramsci (1957), relembra que a concepção de mundo de uma determinada época não pode ser mudada conforme a preferência de alguns:

[...] por mais que queiram fazê-lo, e por mais gigantesco que possa ser o aparelho de propaganda à sua disposição. Um processo coletivo inevitável, de proporções elementares, não pode ser expropriado definitivamente, mesmo pelos mais espertos e generosamente financiados agentes políticos e intelectuais.

⁴⁰ Milton Ribeiro exerceu a função de Ministro da Educação no período de 2022 a 2022.

É consenso que o princípio da inclusão não se consolida, apenas, pela formalização da matrícula na rede regular de ensino de estudantes com deficiência, cujos quantitativos vêm crescendo exponencialmente. Entretanto, é a partir da presença dessa heterogeneidade de estudantes na classe comum que as relações de pertencimento vão se fortalecendo, propiciando voz e vez a todos, e provocando a transformação da escola. Para Cunha e Rossato (2015, p. 652):

As discussões sobre a inclusão sempre produzem reações diversas, pois sua adesão na sociedade não é uma unanimidade. A inclusão é um processo complexo e historicamente recente em nossa cultura e carece de mudanças culturais e estruturais para que a compreensão de que todos têm direito à educação ganhe corpo social.

Nesse contexto (re)formador da política educacional, marcado pela concepção de inclusão escolar, é desafiador melhorar a qualidade das condições materiais das instituições escolares, assim como das relações pedagógicas e interações sociais promovidas diariamente. Com o movimento inclusivo, ampliou-se o léxico dessas instituições, com a popularização de expressões e conceitos cunhados fora da escola, que colaboram para a desconstrução das barreiras que dificultam e/ou inviabilizam a aprendizagem e o desenvolvimento de muitos estudantes. Entre esses conceitos, ressalta-se a acessibilidade.

Trata-se de um princípio que vem ocupando ou deveria ocupar um lugar privilegiado na agenda de todos os envolvidos no sistema da educação nacional, especialmente daqueles que cotidianamente lidam com a aprendizagem e estimulam a expressão do corpo discente nas aulas ministradas nas escolas brasileiras. Em contrapartida, é crucial que se atente às condições de trabalho e valorização docente durante o efetivo exercício do trabalho pedagógico.

Ao corpo docente, deve ser oferecida a assistência integral pela escola no desenvolvimento das suas atribuições, com vistas a (des)construir conceitos e organizar estratégias criativas que estimulem a aprendizagem de todos. Isso pode mobilizar os docentes a ocuparem a posição de sujeitos no processo de transformação social da instituição, o que torna significativo reconhecer o valor heurístico dos estudos da subjetividade nesse processo.

Conforme Santos (2010), na pesquisa “Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico”,

a) A mudança na subjetividade individual do professor requer uma produção alternativa de sentidos subjetivos, favoráveis à relação e responsabilização com os alunos, e torna-se significativa, somente se for constituída por uma organização subjetiva com capacidade gerativa e pelo exercício expressivo da condição de sujeito.

b) Para que ocorra uma mudança de caráter sistêmico, na prática pedagógica do professor, devem ser geradas rupturas com o repertório subjetivo dominante e produção de novos sentidos subjetivos, relacionados ao processo docente-educativo, bem como a assunção da postura de sujeito pelo professor. (Santos, 2010, 187-188)

O desenvolvimento da postura do professor como sujeito torna-se basilar na organização do trabalho pedagógico. Essa condição pode ser provocada no próprio curso da experiência docente, por meio dos diálogos e debates que desestabilizem formas dominantes de pensar a inclusão escolar e facultem a emergência de novos sentidos subjetivos.

Sobre o processo de formação docente, especialmente a formação continuada, Vieira (2012, p. 205-206) anuncia que

[...] não pode ser reduzida a um aparato técnico e teórico, reprodutivo e distante da possibilidade de funcionar como impulsionador de ações concretas e comprometidas, tão necessárias à efetivação da educação inclusiva. Pelo contrário, o modelo de formação precisa ser organizado de modo a contemplar a dimensão pessoal dos educadores e o desenvolvimento dos recursos subjetivos que favorecem a expressão criativa. [...] A atuação dos educadores, exercendo a sua condição de sujeitos, é um aspecto primordial para as mudanças na subjetividade social da escola, cuja configuração, na maioria dos casos, é permeada de elementos que dificultam a efetivação da educação inclusiva.

As singularidades dos professores, constituídas pelas suas vivências, concepções, identidades, anseios e expectativas precisam dialogar com as formações. É preciso que se expressem e reflitam sobre a própria prática pedagógica e sobre a qualidade das relações promovidas na sala de aula. Esse movimento tende a ser profícuo na confrontação entre a subjetividade docente e a subjetividade social da instituição (Rossato, 2009), o que pode beneficiar a construção de novos sentidos subjetivos.

Para Cunha e Rossato (2015, p. 652), “[...] a inclusão movimenta não só a escola, como instituição, mas, principalmente, os professores que se veem frente ao desafio da diversidade”. Trata-se de um processo relacional, marcado pela ação docente-discente, em um espaço social, historicamente determinado: a escola.

Conhecer a realidade dessas instituições também pode alavancar a compreensão dos avanços da inclusão escolar, assim como pontos de atenção, especialmente quanto à acessibilidade.

Conforme o Censo Escolar de 2022⁴¹, havia, no ensino regular, 80.571 escolas públicas de educação infantil; 97.786 de ensino fundamental e 20.769 de ensino médio, constituindo um total de 199.126 unidades na educação básica. Nesses espaços, crianças, adolescentes e adultos com deficiência têm ou deveriam ter a oportunidade de vivenciar a aprendizagem de maneira plena, expressando a sua condição de estudante nos diversos ambientes, com segurança e autonomia, como descreve a legislação federal e, especificamente, segundo a própria definição de acessibilidade.

Considerando o número de escolas identificadas em 2022, a tabela a seguir informa os percentuais, por etapa de ensino, de prédios escolares com acessibilidade física.

Tabela 3 – Escola pública com acessibilidade nas dependências (2022)

Etapa de ensino	Número de escolas	Percentual registrado
Educação infantil	47.336	59%
Ensino fundamental	61.514	63%
Ensino médio	15.133	73%

Fonte: Inep 2021

Esses dados colocam em relevo que muitas escolas brasileiras ainda não detêm condições básicas na sua infraestrutura física para atender com segurança e possibilitar a autonomia na experiência escolar de muitos estudantes com deficiência. Essa lacuna na política de acessibilidade, além de agravar as dificuldades do estudante, em diversos contextos, também pode levar ao silenciamento da importância desse princípio/conceito na gestão dos processos de inclusão escolar das instituições, assim como das relações docente-discente, potencializando dificuldades na aprendizagem.

Com vistas a subsidiar o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, constitucionalmente, está previsto o atendimento educacional especializado, assegurado no contraturno escolar. Cabe às redes de ensino a estruturação do seu funcionamento, de maneira que o estudante não fique à

⁴¹ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil>. Acesso em: 12/07/2022.

margem do currículo desenvolvido nas classes comuns, com o acesso a ferramentas e tecnologias que ampliem suas condições de participação nas aulas.

Na sala de aula, o acesso ao conhecimento é mediado por meio da linguagem e demais instrumentos pedagógicos desenvolvidos para esse fim. Não obstante, uma parcela desse corpo discente pode apresentar condições humanas que impossibilitem a sua interação da mesma maneira que os demais colegas de sala. É nessa conjuntura que novas condições de acessibilidade devem ser programadas, a fim de expandir as oportunidades de expressão do discente. Os resultados na aprendizagem decorrem de um processo sistêmico, marcado por condições objetivas e subjetivas que viabilizem e deem sentido à sua execução.

De fato, “A produtividade do trabalho depende não apenas do trabalhador, mas da perfeição de suas ferramentas” (MARX, 2015b, p. 287). Assim, os resultados da aprendizagem de um estudante com deficiência podem ser influenciados pelo entendimento que a escola apresenta sobre o lugar do conhecimento científico e outros saberes como ferramentas capazes de mobilizar o desenvolvimento humano. Por outro lado, é consenso que as condições materiais sejam vitais na produção do trabalho acadêmico, na cena escolar inclusiva, não são, *a priori*, suficientes para que o estudante protagonize a aprendizagem. É preciso que a qualidade das relações docente-discente favoreça o envolvimento e o interesse dos estudantes.

O professor, organizador das ações e relações pedagógicas, precisa estar implicado emocionalmente com a turma, reconhecendo as singularidades dos estudantes, mobilizando-os a construir sentidos subjetivos propícios à aprendizagem, especialmente estudantes com deficiência, que exigem condições especiais de participação, ou melhor, condições de acessibilidade.

Sobre o tratamento especial dispensado a essas pessoas, Vigotski (2022, p. 109, grifos nossos) evidencia:

Qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez ou a deficiência intelectual inata, não só muda a atitude do homem em relação ao mundo, mas também influencia, acima de tudo, as relações com as pessoas. **O defeito orgânico desenvolve-se como uma anormalidade social da conduta. Inclusive no seio familiar, a criança cega, assim como a surda, é, sobretudo, uma criança peculiar, e confere-se a ela um tratamento exclusivo, inabitual, distinto daquele dispensado às outras crianças.** Seu infortúnio muda a posição social na família. E isso ocorre não só nas famílias em que essa criança é considerada um fardo e um castigo, mas também naquelas em que a criança cega é rodeada de um amor duplicado, de uma ternura e atenção superprotetora. Precisamente

essas elevadas doses de atenção e lástima são uma carga pesada para a criança e, além disso, o muro que a separa das demais.

Essas questões persistem na contemporaneidade, alicerçam discursos políticos mais conservadores, retroalimentam o senso comum e podem interferir na organização da própria escola do século XXI, demarcando lugares especiais⁴² e modos de conceber a participação do outro.

A escola avançou no processo de democratização do acesso, ou seja, na ampliação das matrículas de estudantes que compõem o movimento político da inclusão escolar (Brasil, 2008). As estatísticas oficiais dão conta de desenhar uma imagem diversa da população de estudantes matriculados nas classes comuns ou de escolarização, como denomina o Inep. No entanto, o desafio que se apresenta refere-se à aprendizagem, compreendida, neste estudo, como um processo subjetivo, referenciando, assim, os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Subjetividade, elaborada pelo psicólogo cubano Fernando González Rey (1979 – 2018).

Nesse referencial, a subjetividade é definida como

[...] um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 27).

Para Magalhães Goulart (2023, p. 20), Fernando González Rey inaugurou uma nova compreensão “[...] ontológica que a define [a subjetividade] como um sistema simbólico-emocional.” Esse autor complementa:

A unidade simbólico-emocional, representada pelo conceito de sentido subjetivo, transcende o tradicional reducionismo social que prevaleceu na psicologia histórico-cultural, que historicamente associou processos psicológicos a reflexos ou operações sociais internalizadas. Sua definição de subjetividade enfatiza a ideia de que as esferas individual e social podem ser integradas como ‘realidades’ que compartilham um caráter subjetivo, de forma contraditória, sem que uma seja reduzida a outra (Idem, 2023, p. 20).

O sentido subjetivo faz parte da dinâmica cotidiana do ser humano, organizando maneiras singulares de estar no mundo, “[...] com conteúdo e forma

⁴² Isso pode ser evidenciado em algumas proposições do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que procurou instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

constituídos pela emocionalidade desencadeada no sujeito, por forças das relações estabelecidas, no contexto sociocultural em articulação com a própria constituição subjetiva” (Santos; Martínez, 2016, p. 256). Trata-se de uma unidade simbólico-emocional que se organiza em configurações subjetivas, o que consiste “[...] em formações psicológicas complexas, caracterizadoras das formas relativamente estáveis de organização singular dos sentidos” (Idem, p. 256).

González Rey (2017) expõe que:

Uma criança na escola é uma criança que traz para a escola sua raça. Seu lugar na família, seu sistema de relações e socialização fora da escola. Que traz o mundo vivido de um determinado lugar. Que eleva e gera uma condição que quando está na escola não separa do recurso que ele consegue desenvolver para aprender.⁴³

Ou seja, na expressão da ação em sala de aula, o estudante mobiliza recursos subjetivos que geram, ou não, as condições favoráveis para que consiga aprender e se desenvolver, tanto no aspecto cognitivo como no emocional. O professor desempenha uma função medular na organização das condições de acessibilidade, para que ele se expresse.

Aprender é uma atividade vital (Tacca, González Rey, 2008), que contribui para o desenvolvimento humano. Essa atividade processa-se no convívio social, em que as trocas e experiências mediadas pela linguagem favorecem tanto a apropriação como a produção da cultura.

Ao chegar ao mundo, essa necessidade da vida humana [aprender] começa a se impor sem que haja um ponto de chegada. As pessoas se precipitam para experiências e experimentações diversas durante a vida, e todas elas resultam em algo aprendido. Isso nos caracteriza enquanto seres humanos de forma diferenciada em relação aos animais. Se aprendemos no nosso dia a dia, nós o fazemos sempre nas relações sociais, em diferentes grupos sociais e com propostas e objetivos diferentes. No entanto, além de aprender para sobreviver, ou melhor, para viver, devemos também aprender para ser, pois essa atividade nos constitui enquanto pessoas, nas nossas trocas constantes, ou seja, no âmago dos processos de socialização (Tacca, González Rey, 2008, p. 139).

A aprendizagem é um feito genuinamente relacional, que se expressa na organização do pensamento teórico da pessoa, mas que decorre de processos complexos e em condições singulares. Conforme Anache (2011, p. 72), “[...] um

⁴³ Palestra on-line “O ensino e a aprendizagem – produção de sentidos e subjetividade”, posição da citação no vídeo: 16:14s – 16:43s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e21TiC85ls8>.

estudante que apresenta problemas de aprendizagem necessita ser compreendido na integralidade do sujeito que aprende.

Para Rossato e Mitjás Martínez (2011, p. 72), o desenvolvimento integral emerge a partir da

[...] articulação entre o biológico, subjetivo, social, cultural e histórico. Dessa forma, a superação das dificuldades de aprendizagem não é exclusivamente um processo cognitivo, mas se dá na relação complexa e sistêmica entre as diversas dimensões que perpassam a vida do aprendiz.

Como expõem Tacca e González Rey (2008, p. 141), na contemporaneidade, “ao se pensar a democratização do saber, foi formalizado um saber padrão para pessoas padronizadas, o que só poderia levar ao sucesso de poucos, ou seja, daqueles para os quais o padrão melhor se adapta”. Nesse movimento, os autores atribuem cinco equívocos à escola:

1) fragmentar o conhecimento; 2) padronizar o conhecimento; 3) padronizar as pessoas; 4) considerar a aprendizagem apenas em sua dimensão reprodutiva, sem assumir a possibilidade de sua produção, e 5) evitar considerar a aprendizagem como função do sujeito, no âmago da configuração subjetiva e da produção de sentido subjetivo. (Tacca; González Rey, 2008, p. 141).

Os autores colocam em suspensão a racionalização das atividades educacionais na sala de aula, proporcionando a instrumentalização do ato de educar, desconsiderando ritmos, tempos, vivências e expectativas dos estudantes. Estes, muitas vezes, são convidados a ficar em silêncio para que o conteúdo seja transmitido e as tarefas de casa prescritas, ocupando, assim, o papel de espectadores, como uma espécie de “alvo” da ação. Conforme González Rey e Mitjás Martínez (2017), a aprendizagem não pode ser simplificada a processos de assimilação.

A próxima subseção aborda informações sobre a organização das salas de aula e a constituição das matrículas dos estudantes com deficiência em Mato Grosso do Sul e, especificamente, em Corumbá.

3.1.1 A caracterização das matrículas dos estudantes com deficiência em MS

Não há dúvidas de que a escola, na atual formatação, tem rompido com a imagem secularizada, elitista e tradicional que se projetava formalmente como privilégio de alguns. Todavia, ainda há muito o que avançar para que todos sejam favorecidos dos conhecimentos compartilhados e produzidos nas classes escolares, especificamente os estudantes com deficiência, público deste estudo.

Conforme González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 101):

A perspectiva inclusiva leva a uma modificação da escola, alterando, principalmente, elementos que tradicionalmente lhes têm sido essenciais, como a padronização e a homogeneização do ensino, que se baseiam em um critério subjacente de universalidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerando a importância de se valorizar a singularidade dos discentes nesse processo transformador da escola, é substancial conhecer as características dos estudantes com deficiência que vêm compondo os registros de matrícula nas diversas regiões do país, pois essas informações são utilizadas no direcionamento de investimentos em diversas dimensões da política educacional.

A seguir, serão apresentados os registros de matrícula identificados nas escolas sul-mato-grossenses (tabela 4) e, especificamente, da cidade de Corumbá (tabela 5), município fronteiriço e campo empírico desta pesquisa.

Tabela 4 - Matrículas de estudantes em classes comuns e por tipo de deficiência em MS (2015-2022)

Tipo de deficiência	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Cegueira	88	87	105	89	88	88	86	83
Baixa Visão	669	729	736	710	760	764	732	743
Surdez	463	426	383	363	322	291	246	239
Def. auditiva	525	544	538	579	594	563	547	537
Surdocegueira	4	5	3	4	13	12	11	16
Def. Física	1.470	1.548	1.569	1.653	1.722	1.723	1.683	1.723
Def. Intelectual	10.556	10.929	10.246	10.571	11.052	11.091	10.859	11.123
Def. Múltipla	714	830	912	988	1.052	1.056	1.015	990
Transtorno do Espectro Autista	389	556	774	1.144	2.253	2.681	3.237	4.700
Síndrome de Asperger	73	102	121	132	-	-	-	-
Síndrome de Rett	18	16	15	15	-	-	-	-
Transtorno Desintegrativa da Infância -	398	385	406	462	-	-	-	-
Altas Habilidades ou Superdotação	347	386	414	446	456	381	350	473
Total*	13.986	14.510	13.990	14.738	15.718	16.010	16.147	17.869

Fonte: elaboração própria (2024) com base nas sinopses estatísticas do Censo Escolar.

*Nos totais por ano, o tipo de deficiência é contabilizado uma única vez por matrícula.

Ao comparar o total publicado nas sinopses estatísticas do Inep em 2022 e o que havia em 2015 nessa mesma base informacional, verifica-se um crescimento de 27,76% das matrículas de estudantes com deficiência em MS. Isso exige investimentos da educação pública, para garantir as condições básicas de acessibilidade na escola. A garantia desse direito é imprescindível para que o discente com deficiência participe, de maneira mais confortável e segura, das atividades escolares, locomovendo-se e interagindo com equipamentos, com artefatos culturais e com as pessoas de maneira autônoma.

Com a atenção aos tipos de deficiência declarados no censo escolar de MS (2015-2022), percebe-se que as matrículas de estudantes com transtorno do espectro do autismo foi a única categoria que teve crescimento, mesmo durante o período da pandemia do novo coronavírus (2020-2021). Em 2021, enquanto as matrículas nas demais categorias diminuíram, os registros dessa população de estudantes aumentaram 20,76%, em comparação com 2020. Enquanto em 2015 havia 389 matrículas de estudantes com TEA, em 2023, esse número subiu abruptamente, chegando à ordem de 4.700 registros.

Em 2022, no período pós-pandemia, o percentual de crescimento passou para 54,56%, o que pode impactar na organização, investimento e no próprio processo de enturmação das salas de aula, que em MS é regulamentado pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 11.883 (Mato Grosso do Sul, 2019).

O artigo 22 dessa deliberação específica:

Na organização da classe comum que tenha matriculados alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ser observados os quantitativos máximos de: I – 15 (quinze) crianças na educação infantil; II – 20 (vinte) alunos nos anos iniciais do ensino fundamental; III – 25 (vinte e cinco) alunos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 5).

Além da diminuição do total de matrículas nessas turmas, há a recomendação de que sejam incluídos, no máximo, três estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente com a mesma característica. A deliberação também possibilita a flexibilização do total indicado para as etapas de ensino listadas no artigo 22, mediante estudo de caso.

É consenso que a tabela 4 influencia a elaboração de planejamentos estratégicos em uma escala macro. Porém, formas de diálogo devem ser

estabelecidas com os municípios, escola, docentes, família e estudantes, para que haja uma qualificação das condições de acessibilidade disponibilizadas. Nesse processo, o diálogo ganha centralidade na gestão da acessibilidade na escola, pois é a partir dele que as singularidades passam a ser conhecidas e as necessidades específicas dos estudantes e comunidade interna, atendidas.

Na tabela 5, constam as informações sobre as matrículas dessa população de estudantes em Corumbá, campo empírico deste estudo.

Tabela 5 - Matrículas em classes comuns e por tipo de deficiência em Corumbá (2015-2022)

Tipo de deficiência	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Cegueira	3	4	5	1	1	4	1	3
Baixa Visão	18	31	30	27	25	29	34	33
Surdez	22	18	13	12	16	15	15	12
Def. auditiva	21	23	21	24	18	23	23	23
Surdocegueira	-	1	-	1	1	1	1	-
Def. Física	48	54	50	62	66	84	90	93
Def. Intelectual	191	239	222	248	267	295	270	269
Def. Múltipla	12	21	16	21	22	30	31	31
Transtorno do Espectro Autista	11	17	17	32	66	83	105	153
Síndrome de Asperger	1	3	3	3	-	-	-	-
Síndrome de Rett	2	-	-	-	-	-	-	-
Transtorno Desintegrativo da Infância -	8	16	12	9	-	-	-	-
Altas Habilidades ou Superdotação	7	4	5	4	3	2	4	2
Total	316	386	359	400	437	495	499	539

Fonte: elaboração própria (2024).

*Nos totais por ano, o tipo de deficiência é contabilizado uma única vez por matrícula, compreendendo as matrículas da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, de curso técnico concomitante, de curso técnico subsequente, de curso FIC concomitante e educação de jovens e adultos.

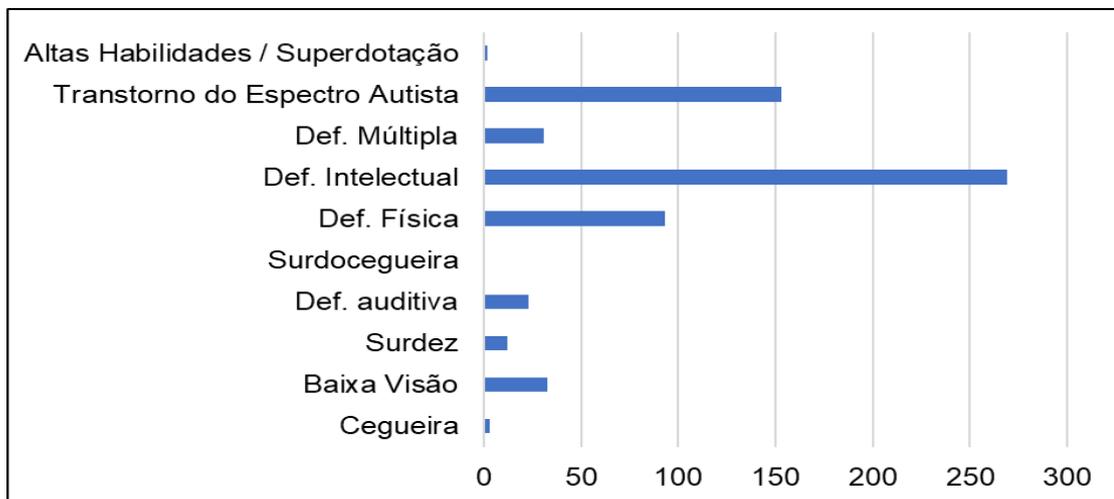
Os dados dispostos nessa tabela direcionam à constatação de que, no intervalo de 2015 a 2022, houve aumento contínuo nas matrículas de estudantes

com deficiência nas classes comuns de Corumbá, exceto em 2017, quando houve uma queda de 7% em comparação com o ano anterior (2016). Ao comparar as tabelas 4 e 5, vê-se essa variação também em âmbito estadual, com queda de aproximadamente 3,6%.

Ao direcionar as análises desse período (2017) para os registros de deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidade/superdotação no censo escolar, verifica-se que houve queda em oito categorias das 13 dispostas em 2017 na tabela 5, sendo a maior variação identificada na categoria “deficiência intelectual”. Por outro lado, o registro de matrículas de estudantes com TEA ficou estável em 2017, mantendo os números de 2016, com crescimento positivo em todo período estudado (2015-2022), inclusive no período da pandemia do novo coronavírus, comportamento semelhante também identificado em âmbito estadual.

O gráfico a seguir ilustra a incidência dos tipos de deficiência encontrados nos registros de matrículas em Corumbá, MS (2022).

Gráfico 1 - Matrículas nas classes comuns de Corumbá por tipo de deficiência (2022)



Fonte: elaboração própria (2024)

Há uma maior incidência de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, TEA e deficiência física. Os elevados índices de matrículas de estudantes com deficiência intelectual registrados no censo escolar também foram identificados nos estudos de Ribeiro (2020) e Silva Filho (2017).

Na tabela 5, observa-se que, entre 2015 e 2018, a incidência de registros de matrículas de estudantes com deficiência física era superior à de TEA. Porém, houve a equalização entre essas categorias em 2019, ano que “Síndrome de

Asperger” e o “Transtorno Desintegrativo da Infância” passaram a constituir o grupo transtorno do espectro autista no censo escolar.

Nas figuras 3 e 4, veem-se as alterações efetuadas pelo Inep nas informações sobre as categorias que descrevem o público da educação especial nos censos escolares de 2018 e 2019.

Figura 3 - Campos para marcação de tipo de deficiência: formulário aluno – 2018.

12a –Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação								
Deficiência			Transtorno global do desenvolvimento			Altas habilidades/Superdotação		
<input type="checkbox"/> Baixa visão	<input type="checkbox"/> Deficiência física	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Autismo Infantil	<input type="checkbox"/> Síndrome de Rett	<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação			
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger	<input type="checkbox"/> Transtorno desintegrativo da infância				
<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Surdez							

Fonte: Inep (2018)

Figura 4 - Campos para marcação de tipo de deficiência: formulário aluno – 2019

12a –Tipo de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação					
Deficiência			Transtorno do espectro autista		Altas habilidades/superdotação
<input type="checkbox"/> Baixa visão	<input type="checkbox"/> Deficiência física	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Transtorno do espectro autista		<input type="checkbox"/> Altas habilidades/superdotação
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla			
<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Surdez				

Fonte: Inep (2019)

Em 2019, a nomenclatura Transtornos globais do desenvolvimento descrita no formulário aluno, item 12, passou a ser identificado como Transtorno do espectro autista. Segundo o Inep (2022, p. 5), essa alteração deu-se “em consonância com as alterações nas normativas legais nacionais (Lei nº 12764/2012) [que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista] e internacionais (DSM V)”.

Segundo o Inep (2022), no documento Glossário da Educação Especial, os tipos de deficiência coletados no censo escolar têm como referência “[...] critérios qualitativos do ponto de vista clínico, funcional e educacional [...]” (Inep, 2022, p. 6), cabendo à escola a utilização de, pelo menos, um dos seguintes documentos no momento do preenchimento do censo escolar: Plano de AEE, Plano Educacional Individualizado (PEI), Avaliação biopsicossocial da deficiência ou Laudo médico. Ademais, complementa: “A ausência do laudo médico não pode impedir o acesso do aluno à educação, ou seja, à matrícula na escola, e nem ao atendimento educacional especializado (AEE)” (Idem, 2022, p. 9).

Ao assinalar “sim” no formulário aluno, campo 12, “Aluno(a) com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação”, na sequência de preenchimento, a escola deve informar as condições de acessibilidade para a sua participação, tanto no dia a dia escolar, como nas avaliações organizadas pelo Inep, especificamente as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Reconhecendo a importância das condições de acessibilidade que, na documentação do Inep, é definida como recursos e serviços (auxílio leitor, auxílio transcrição, guia-intérprete, tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), leitura labial, prova ampliada e superampliada, CD com áudio para deficiente visual, prova de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e deficientes auditivos, prova em vídeo libras, material didático e prova em Braille), é fundamental analisar como as condições de acessibilidade são compreendidas na documentação escolar e no cotidiano do estudante com deficiência. A seguir, apresenta-se um retrato da acessibilidade em Corumbá, campo empírico da pesquisa, analisando-o a partir das orientações e concepções normativas.

3.2 A cartografia da acessibilidade em Corumbá (2015-2022)

Conforme os microdados censo escolar de 2022, havia, na cidade de Corumbá, 62 escolas em atividade, sendo 35 da rede municipal de ensino, 11 da rede estadual, uma da rede federal e 15 da rede privada. Nessas instituições (públicas e privadas), foram distribuídas as 539 matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação.

Do total de escolas de Corumbá, 30,64% das instituições, em sua maioria estaduais e municipais, declararam a inexistência de recursos de acessibilidade no censo escolar, mas aproximadamente 80% registraram matrículas de estudantes com deficiência. Esse panorama indica um alerta sobre a falta de recursos de acessibilidade no processo de inclusão do estudante com deficiência cujas matrículas estão distribuídas em quase todas as escolas do campo empírico investigado. Foram descritos como recursos de acessibilidade no censo escolar de 2022: corrimão, elevador, piso tátil, vão livre, rampa, sinal sonoro e sinal visual⁴⁴.

⁴⁴ Informação disponível no dicionário de variáveis do cadastro escola, documento que acompanha a versão simplificada dos microdados da educação básica.

Conforme a disposição dessas variáveis na organização dos microdados, a existência de um desses recursos informados pela escola já é suficiente para que ela seja computada com acessibilidade nos registros oficiais.

O censo escolar de 2022 também revelou que o maior quantitativo de estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns do município encontrava-se em uma instituição formalmente declarada sem acessibilidade. Contraditoriamente, essa escola é tida, na cidade, como referência na organização dos processos que envolvem a inclusão escolar, especificamente por possuir uma estrutura de funcionamento e uma tradição na garantia da educação especial.

Nem sempre os dados oficiais conseguem revelar, integralmente, as condições de acessibilidade disponíveis na escola, justamente por se tratar de um conceito complexo, que envolve a desconstrução de barreiras identificadas tanto na dimensão objetiva (aparência da realidade) como na dimensão subjetiva (essência humana). Isso demonstra que, se, por um lado, os dados oficiais auxiliam na compreensão de uma realidade, por outro, deve haver o reconhecimento de que eles são produções humanas, que emergem em um determinado momento histórico, a partir da aplicação dos manuais do governo federal, assim como dos entendimentos produzidos na escola no processo de operacionalização da construção dos indicadores de acessibilidade.

É notório que a inexistência de acessibilidade na escola pode impactar negativamente as condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência, fragilizando a própria segurança desse alunado. Para Silva Filho e Kassar (2019), a acessibilidade na escola é uma questão de direitos humanos; “[...] sem esse requisito, muitos [estudantes] não têm as mesmas oportunidades constitucionalmente definidas. Os autores acrescentam que “a adaptação/adequação do ambiente escolar envolve um processo sistêmico que inclui diversos setores interligados ao desenvolvimento da política de educação sob a perspectiva da inclusão.”

A coleta de informações mais detalhadas sobre a acessibilidade no censo escolar é recente. Ocorreu a partir de 2019, quando o Inep passou a aferir a existência de recursos de acessibilidade na escola. Conforme o Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar (Brasil, 2022, p. 29):

Os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias internas de circulação na escola estão

relacionados à concepção de espaços, artefatos e produtos adequados ao uso das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, que contemplem o desenho universal, com o objetivo de atender simultaneamente a todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos e soluções que compõem a acessibilidade.

O conceito, como se constata, avança na definição de acessibilidade, demarcando que a escola, além de assegurar a autonomia e segurança aos estudantes com deficiência, deve considerar que os recursos de acessibilidade sejam também confortáveis a essas pessoas. A ideia de conforto também consta em diversos parâmetros da NBR9050 (ABNT, 2020), que normatiza a Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

Sobre a emergência do vocábulo ‘acessibilidade’ no censo escolar da educação básica, em 2006, o Inep já o utilizava nos documentos oficiais. No campo sobre as dependências existentes na escola, havia a seguinte informação: sanitário adequado a alunos com necessidades especiais/acessibilidade. Isso evidencia que, há quase duas décadas, as discussões sobre a acessibilidade já ocorriam na documentação do Inep. Entretanto, o termo ‘acessibilidade’ foi suprimido do processo de reformulação do formulário de escola em 2007, retornando apenas em 2019, nos campos que tratam das vias de circulação e das salas de aula.

A figura 5 mostra como o Inep vem organizando as informações sobre acessibilidade na escola.

Figura 5 - Acessibilidade nas vias de circulação escolar

40 – Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas da escola				
<input type="checkbox"/> Corrimão e guarda-corpos	<input type="checkbox"/> Elevador	<input type="checkbox"/> Pisos táteis	<input type="checkbox"/> Portas com vão livre de no mínimo 80 cm	<input type="checkbox"/> Rampas
<input type="checkbox"/> Sinalização sonora	<input type="checkbox"/> Sinalização tátil	<input type="checkbox"/> Sinalização visual (piso/paredes)	<input type="checkbox"/> Nenhum dos recursos de acessibilidade listados	

Fonte: Inep (2019)

O contexto descrito pelas categorias de acessibilidade elencadas no formulário do censo escolar (Brasil, 2019) desvela o interesse do governo federal em levantar as características infraestruturais ou objetivas que se relacionam com o processo de orientação e mobilidade do estudante com deficiência nas escolas brasileiras, assim como a inexistência dessas condições.

O quadro a seguir exibe as informações do censo escolar de Corumbá, sobre os recursos de acessibilidade encontrados em 43 escolas das redes de ensino federal, estadual, municipal e privada.

Quadro 7 - Incidência de recursos de acessibilidade em Corumbá (2022).

Recurso de acessibilidade	Nº de escolas por rede de ensino			
	REF	REE	REME	RPE
Corrimão e guarda-corpos	1	6	3	12
Elevador	-	-	-	3
Pisos Táteis	1	0	7	6
Portas com vão livre de no mínimo 80cm	1	1	13	7
Rampas	1	5	12	12
Sinalização Sonora	-	-	-	4
Sinalização Tátil	-	-	-	3
Sinalização visual (piso/parede)	1	-	-	7
Total de escolas com acessibilidade	1	8	19	15

Fonte: elaboração própria

As informações do censo escolar de Corumbá de 2022 confirmam a existência de espaços com recursos de acessibilidade, majoritariamente encontrados na rede privada. Rampa, corrimão e portas com vão livre de 80cm destacam-se entre as categorias mais referenciadas nas quatro redes de ensino. Chama a atenção o fato de que a sinalização sonora e a sinalização tátil são recursos de acessibilidade não identificados nos registros das três redes públicas de ensino. Além disso, das 62 escolas em funcionamento nessa região, 19 não possuem nenhum desses recursos de acessibilidade. A tabela a seguir mapeia as redes de ensino que assinalaram, no censo escolar, a inexistência de recursos de acessibilidade em escolas de Corumbá, MS, organizando uma série histórica dessas informações (2019-2022).

Tabela 6 - Escolas sem registros acessibilidade por dependência administrativa

Ano	REE*		Total	REME**		Total
	Urbana	Rural		Urbana	Rural	
2019	3	1	4	13	7	20
2020	2	1	3	11	7	18
2021	2	1	3	8	7	15
2022	2	1	3	9	7	16

Fonte: Inep (2015-2022)

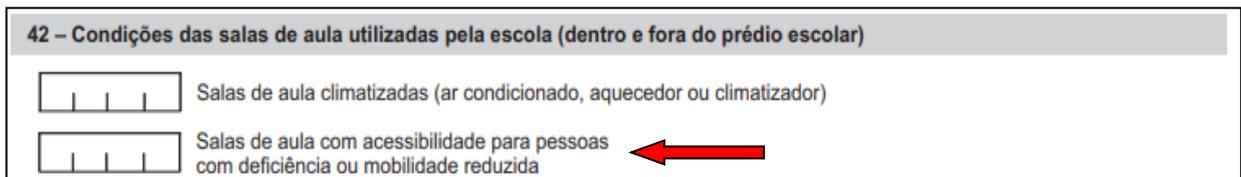
*REE = Rede Estadual de Ensino e REME** Rede Municipal de Ensino

***Os recursos de acessibilidade foram categorizados pelo Inep a partir do censo escolar da educação básica de 2019.

A análise da movimentação histórica das escolas que identificaram a inexistência de condições de acessibilidade, conforme as categorias apresentadas na figura 5, confirma que essa situação se configurava apenas nas redes estadual e municipal de ensino, entre 2019 e 2022. Além disso, observa-se que, enquanto algumas escolas de Corumbá avançaram nos registros de acessibilidade, duas escolas fizeram o movimento contrário, pois dispunham de acessibilidade nos anos de 2019, 2020 e 2021, porém, em 2022, declararam a sua inexistência.

Cabe, aqui, indagar: o que estaria motivando as incongruências no preenchimento das informações sobre a acessibilidade em algumas escolas? Algumas respostas incluíam: a reelaboração de leitura crítica da falta de condições de conforto, autonomia e segurança, que deveriam operar na realidade escolar; a dificuldade na compreensão das informações disponibilizadas pelo Inep; ou a falta de diálogo entre a própria comunidade interna e de articulação com os profissionais especializados que trabalham na organização da educação especial, tecnicamente capazes de assessorar nesse preenchimento. Tais questionamentos são atravessados pela subjetividade social, assim como pela subjetividade individual dos responsáveis, demarcando a concepção de acessibilidade.

Complementando as informações sobre a existência de condições de acessibilidade na educação básica, no formulário escola, item 42 do censo escolar (Brasil, 2019), o governo federal procurou elaborar um estudo quantitativo do número de salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme ilustra a figura 6.

Figura 6 - Acessibilidade nas salas de aula

Fonte: Inep (2019)

Segundo o Inep (2022) as salas de aula com acessibilidade são

[..] salas de aula com concepção de espaços, artefatos e produtos que contemplem o desenho universal, a fim de atender, simultaneamente, a todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos e soluções que compõem a acessibilidade. Deve conter as características estabelecidas pela norma técnica de acessibilidade elaborada pela (ABNT) - NBR 9050. (Brasil, 2022, p. 31)

Na definição das salas de aula com acessibilidade, assim como na declaração das informações sobre os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna da escola, o preenchimento do censo deve utilizar, como referência, a norma técnica sobre a acessibilidade (NBR9050). Além dessa norma, devem ser referenciados, pela escola, o Decreto 5.292, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e o decreto 6.949, que promulga a Convenção sobre dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

Silva Filho (2017), com atenção ao cumprimento da NBR9050 (ABNT, 2015), identificou, no campo empírico investigado, o descompasso entre os parâmetros apontados por essa norma e o que, de fato, era implementado em algumas escolas da Reme. O descumprimento identificado pelo autor demonstra o lugar marginal que o princípio da acessibilidade pode ocupar em alguns espaços, o que conduz à compreensão do pensamento hegemônico sobre esse direito básico, assim como a implicação da própria escola na organização da cena escolar inclusiva.

Considerando a responsabilidade da escola na organização das condições de acessibilidade, Rodrigues (2020) opina que o posicionamento do colegiado escolar colabora significativamente na qualificação dos projetos arquitetônicos, melhorando as condições de acessibilidade, com vistas a dar suporte à inclusão escolar.

Segundo a autora, durante a aplicação dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE Acessibilidade,

[...] uma professora de apoio de alunos com deficiências físicas e neurológicas solicitou que ao adaptar o banheiro, que houvesse a possibilidade de um vestiário para a troca de roupas dos alunos que fazem uso de fraldas. Como havia espaço suficiente, foi possível atender ao anseio da professora, que passou a trocar os alunos com essa necessidade no vestiário (Rodrigues, 2020, p. 50).

Além disso, completa que, “com o recurso do PDDE, foi possível também atender a outra demanda reivindicada pelos pais: a de uma vaga de estacionamento exclusiva para pessoas com deficiência na entrada da escola” (Idem, p. 50). Esse estudo ratifica a importância do diálogo na organização das condições de acessibilidade dos espaços utilizados pelos estudantes e comunidade escolar (interna e externa).

Segundo González Rey (2019, p. 30),

[..] o diálogo implica as emoções dos envolvidos, assim como possíveis momentos de contradição e tensão que têm um grande valor para o desenvolvimento do próprio diálogo e dos sujeitos envolvidos nele. É esse caráter tenso e contraditório o que promove uma reflexividade que vai além do diálogo presencial e que se torna uma poderosa ferramenta de mudança e crescimento, como se demonstra na psicoterapia.

O diálogo tem o potencial de oportunizar a emergência de agentes ou sujeitos (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 73). Sob a perspectiva da teoria da subjetividade, o agente é “[...] o indivíduo — ou grupo social — situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece [...]”, mas não avança na transformação da realidade que vivencia.

Na obra, “O Social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito”, González Rey (2012, p. 149) define como sujeito aquele(a) que

[...] se exerce na legitimidade de seu pensamento, de sua reflexão e das decisões por ele tomadas. Por elas, ele entra na dinâmica complexa da vida social. O indivíduo em sua vida social tem duas opções: subordinar-se às várias ordens que caracterizam a institucionalização dos espaços em que se desenvolve, ou gerar alternativas que lhe permitam opções singulares dentro de sua socialização nesses espaços.

González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 73) complementam que ele (o sujeito) “[...] representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual as experiências acontecem,

exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação.” Ademais, trata-se de “[...] um tema central para a teoria das organizações e das instituições que, definidas por uma subjetividade social, são conservadoras com todas as formas de criação que ameacem o *status quo* dominante” (Idem, 2017, p. 73).

A tomada de posição nas ações protagonizadas na escola tem a ver com as dimensões constitutivas de agentes ou sujeitos que efetivam diariamente os processos de ensino e aprendizagem, especificamente em cenário de inclusão escolar, em que a acessibilidade é condição *sine qua non* para a participação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades.

Por isso, é pertinente analisar as configurações subjetivas da ação docente nas classes comuns na viabilização e organização das condições de escolarização de estudantes com deficiência. As formas e os critérios de compreensão da acessibilidade, empregados na organização das condições ambientais e dos processos mediadores do ensino e aprendizagem em contexto inclusivo, podem indicar posicionamentos (individuais ou coletivos) com a capacidade de promover ou invisibilizar a participação de estudantes com deficiência nas atividades curriculares.

Na próxima subseção, a partir da exploração de documentos que normatizam o sistema de ensino de Corumbá, avalia-se como o conceito de acessibilidade é declarado, corroborando formas de entendimento desse princípio no processo de organização dos ambientes escolares, assim como nas ações e práticas pedagógicas realizadas diariamente nas salas de aula.

3.3 Condições da acessibilidade na Reme de Corumbá

A Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) de Corumbá nº 599 (Corumbá, 2023), que estabelece normas para a educação básica no sistema municipal de ensino, aponta três questões específicas sobre a acessibilidade, nos artigos 22, 61 e 67.

No artigo 22, ao tratar da educação infantil, informa:

Para as crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/ TGD, transtornos do espectro autista/TEA e altas habilidades ou superdotação, deve ser **garantida a acessibilidade**

de espaços, materiais, objetos, brinquedos e orientações, conforme normas vigentes (Corumbá, 2023, p. 6, grifos nossos).

Percebe-se que a acessibilidade tem relação com a supressão de barreiras físicas e/ou arquitetônicas, comunicacionais e informacionais, o que aproxima da definição constante na Lei 13.146 de 2015, legislação não mencionada no rol taxativo que fundamenta a escrituração desse documento pelo CME.

No capítulo VI desse documento, ao especificar a estrutura do funcionamento da escola, o artigo 61 estabelece que “a escola deve apresentar ambientes providos de acessibilidade, salubridade, saneamento, higiene, conforto, segurança, iluminação e ventilação natural, complementadas, se for o caso, por meios artificiais” (Corumbá, 2023, p. 8). No capítulo VII, que versa sobre credenciamento, autorização de funcionamento e ratificação da autorização de funcionamento da escola, a acessibilidade ocupa espaço no relatório circunstanciado que compõe a documentação a ser apreciada pelo CME.

Com atenção aos registros das dependências ou ambientes providos de acessibilidade, como mencionado na deliberação nº 599, de acordo com o censo escolar de 2022, das 35 unidades urbanas e rurais da Reme de Corumbá, 16 instituições notificaram a inexistência de recursos de acessibilidade. Porém, entre essas escolas, uma comunicou a instalação de banheiro acessível, adequado ao uso de pessoas com deficiência⁴⁵ ou mobilidade reduzida. As informações prestadas pela Reme de Corumbá descreveram um déficit na existência desse tipo de banheiro, em torno de 73%, pois apenas dez registros foram encontrados.

Quanto às salas de aula com acessibilidade, apenas três escolas especificaram a quantidade de salas com essas características, sendo um Centro Municipal de Educação Infantil, com oito salas, uma escola urbana com 12 salas, sendo nove declaradas com acessibilidade e uma escola rural com 14 salas, sendo uma com acessibilidade. Isso corresponde a aproximadamente 4% do total de salas da Reme de Corumbá, que, em 2022, registrou a utilização de 414 salas, distribuídas desde a educação infantil ao nono ano.

⁴⁵ Para acessar essa informação, abra o arquivo em Excel dos microdados da educação básica de 2022, clique no ícone filtrar, selecione a unidade da federação MS na coluna D, o nome do município Corumbá na coluna G, o tipo de dependência na coluna P (3 = municipal) e a opção 1, na coluna DG (IN-Banheiro_PNE). Com isso serão apresentadas as informações sobre a existência de banheiro acessível, adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Considerando que 35 escolas da Reme estavam ativas em 2022 e apenas três noticiaram a existência de salas de aula com acessibilidade, quais seriam os critérios adotados pelas instituições que assinalaram a existência dessa categoria no censo? Quais entendimentos foram fundamentais para que as demais não registrassem a existência de salas de aula com acessibilidade?

De acordo com os microdados do censo escolar de 2022, havia 384 matrículas de estudantes com deficiência em 32 escolas da Reme de Corumbá. Em todas as unidades da área urbana havia, no mínimo, dois registros dessas matrículas, o que torna relevante investigar como vêm sendo organizados esses espaços com vistas a desconstruir as diversas barreiras que podem comprometer a qualidade da experiência escolar e ocasionar formas de desconforto no processo de aprendizagem.

É preciso analisar como a escola adota e compreende o princípio da acessibilidade na organização das condições objetivas de participação, assim como na sistematização dos processos de escolarização inaugurados na sala de aula, cenário social constituído e constituidor da subjetividade tanto individual como social. Todavia, os manuais e normas elaborados em âmbitos nacional (INEP, 2022), estadual (SED-MS, 2019; CEEMS, 2019) e municipal (CME-Corumbá, 2023) não avançam nas discussões sobre as características da sala de aula com acessibilidade.

No manual de orientação do Inep (2022), como procedimento de registro dessas salas, recomenda-se o referenciamento do princípio do desenho universal e da NBR9050,⁴⁶ que trata da Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Entretanto, o estudo e a interpretação ficam sob a responsabilidade das instituições de ensino.

A NBR9050 (ABNT, 2020) define o desenho universal como a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (p. 4). Essa norma técnica também explicita:

O conceito de desenho universal tem como pressupostos: equiparação das possibilidades de uso, flexibilidade no uso, uso

⁴⁶ No Caderno de Orientações do censo escolar 2022, matrícula inicial, há a menção da edição da NBR9050 de 2015, quando se trata de recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas da escola. No entanto, não se especifica a edição utilizada ao descrever as salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

simples e intuitivo, captação da informação, tolerância ao erro, mínimo esforço físico, dimensionamento de espaços para acesso, uso e interação de todos os usuários (Idem, p. 4).

Na documentação que estabelece as normas para a educação básica no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2016), assim como de Corumbá (2023), não há o referenciamento do desenho universal ou da NBR9050 (2015, 2020) na organização dos espaços escolares, principalmente nos capítulos que endereçam a estrutura e a autorização de funcionamento. Com isso, as lacunas produzidas na organização da política de educação no município, especificamente quanto à incipiente discussão que envolve a acessibilidade, de certa maneira, acabam contribuindo para o esquecimento desse princípio, como parte estruturante da inclusão escolar.

Esse silenciamento político pode concorrer para a organização do pensamento coletivo, reservando à acessibilidade um lugar marginal ou simplificando o seu alcance como sinônimo de desconstrução de barreiras físicas como, por exemplo, a existência de uma rampa.

O movimento teórico-empírico empreendido até este ponto da pesquisa teve como proposta reconhecer a complexidade do conceito de acessibilidade e sua importância tanto na garantia do acesso à escola como na organização dos processos que visam a assegurar autonomia, segurança e conforto na sala de aula, sob uma perspectiva inclusiva.

Todavia, não basta pensar o conforto, por meio da disponibilidade de espaços com mobiliários adaptados às especificidades dos estudantes, recursos adaptados, profissionais de apoio, TILs e tecnologias que oportunizem a acessibilidade, se não houver o reconhecimento das singularidades humanas nesse processo. Mesmo nas melhores condições objetivas, pode emergir o desconforto sentido pelo outro, o que, de certa forma, inertiza a plenitude do conceito de acessibilidade.

Concorda-se com Manzine (2005, p. 31-32) que a

[...] acessibilidade se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado. Dessa forma, pode-se criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares.

Ampliando esse entendimento, esse direito emerge das relações concretas da vida, que são produções subjetivas, gestadas na subjetividade individual, assim

como na subjetividade social. Logo, a construção de situações que favoreçam a expressão autônoma, segura e confortável do estudante na escola é atravessada pela subjetividade humana. A partir dessa ótica, na próxima subseção, propõe-se discutir a acessibilidade como uma produção subjetiva, porém, reconhecendo o valor heurístico da expressão subjetiva do professor na organização da cena escolar inclusiva.

3.4 A acessibilidade em uma escola de Corumbá e suas dimensões subjetivas

Com o objetivo de analisar as expressões da subjetividade individual do professor na organização da acessibilidade na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, entre setembro de 2023 e junho de 2024, foram realizadas atividades de campo na Escola Municipal Sol Nascente (nome fictício). Trata-se de uma instituição integrante da rede municipal de ensino e uma das referências no atendimento educacional especializado no município.

Comportando mais de 800 matrículas em 2023, no Projeto Político-Pedagógico (PPP), elaborado para o triênio 2018-2020, consta que está localizada em uma área de fácil acesso e “[...] apresenta condições satisfatórias de circulação, segurança e salubridade”. Nesse processo de caracterização da infraestrutura, constata-se o silenciamento quanto à existência de acessibilidade.

Ao adentrar à instituição, imediatamente confirmou-se a instalação de rampa e de corrimão, o que pode demarcar o esforço político da Escola Sol Nascente em desobstruir barreiras e garantir melhores condições de mobilidade e segurança aos estudantes, assim como dos demais integrantes da comunidade interna e externa com algum tipo de deficiência ou com mobilidade reduzida. Todavia, o panorama identificado pelo pesquisador, que, de certa forma contribuía para a desconstrução de barreiras, não apareceu escriturado no PPP, assim como também não apareceu nos registros do censo escolar de 2022 (tabela nº 6), quando a escola declarou a inexistência de recursos de acessibilidade.

A Lei 13.146 (Brasil, 2015) define barreiras como

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

Nessa lei, são elencados seis tipos de barreiras:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

Percebe-se que, no texto das seis dimensões, as expressões humanas excludentes ganham destaque, pois podem levar à sedimentação de uma série de barreiras, ampliando as dificuldades ou impedindo a atuação da pessoa com deficiência de maneira autônoma, segura e confortável. A emergência desse fenômeno, em muitas escolas, além de confirmar a inexistência de acessibilidade de maneira plena, também ilustra a falta de responsabilidade social com a organização de cenários escolares sob uma perspectiva inclusiva.

Conforme o Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas: o Direito à Escola Acessível (Brasil, 2009, p. 23):

A dificuldade que a pessoa possui pode tanto ser agravada pelas características do lugar como atenuada através de soluções que buscam a acessibilidade espacial. Um aluno, por exemplo, com baixa visão, se entrar num corredor com paredes e forro brancos, com piso e portas de cor cinza claro, vai ter sua dificuldade agravada, pois não existe contraste de cores entre piso, paredes e portas. Mas, se o corredor for branco, o piso cinza escuro e as portas coloridas, ele vai poder distinguir tanto os planos horizontais e verticais como as aberturas.

Torna-se imprescindível o diálogo com os estudantes com deficiência, família e equipe pedagógica, com a finalidade de identificar formas de organização do espaço escolar, assim como dos procedimentos de ensino e de aprendizagem. Silva Filho, Anicésio e Sebastian Heredero (2022, p. 224) apontam que “[...] o professor ao enxergar as necessidades dos estudantes pode promover adaptações que gerem

oportunidades de participação e internalização dos conhecimentos apontados no currículo escolar”.

O PPP precisa reconhecer como se dá a experiência cotidiana dos alunos, professores e demais profissionais da escola com deficiência ou mobilidade reduzida, a fim de avançar na qualificação das condições de acessibilidade na escola. É necessário que esse princípio faça parte da identidade da instituição, mobilizando esforços e novos entendimentos que operem na desconstrução de barreiras, tanto relacionadas às dimensões objetivas quanto subjetivas.

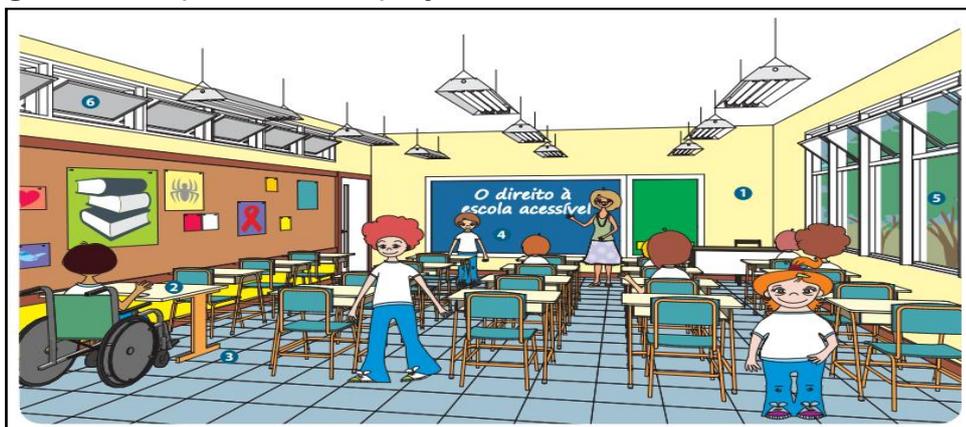
No Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas: o Direito à Escola Acessível (Brasil, 2009), há uma série de diálogos, em que estudantes com diversas características mencionam as dificuldades no dia a dia escolar, especificando o que poderia ser disponibilizado ou alterado para ampliar a segurança, a autonomia e a participação.

Nesse documento, são sugeridas algumas possibilidades de organização dos ambientes, a partir da análise de situações-problema, como:

- 1) falta contraste de cor entre piso, parede e móveis.
- 2) carteiras com dimensões que não permitem a aproximação de cadeira de rodas.
- 3) carteiras inadequadas para crianças obesas ou com estatura diferente do grupo de alunos da sala.
- 4) corredor muito estreito entre as carteiras para a passagem de cadeira de rodas;
- 5) quadro-negro muito alto para ser alcançado por crianças menores ou em cadeira de rodas.
- 6) espaço muito estreito entre o quadro-negro e as carteiras para a circulação e manobra de cadeira de rodas (Brasil, 2009, p. 42).

Com o intuito de elaborar uma resposta aos problemas elencados, o manual insere algumas propostas de adequação, conforme a figura a seguir:

Figura 7 - Proposta de adequação de sala de aula com acessibilidade



Fonte: Brasil (2009)

Conforme a figura 7, as soluções propostas correspondem aos seguintes aspectos:

- 1 O piso, as paredes e os móveis possuem cores contrastantes.
- 2 Existe mesa adequada para a aproximação e uso de crianças em cadeira de rodas.
- 3 Essa mesa localiza-se em um corredor mais largo e é possível posicioná-la em qualquer local na fileira.
- 4 O quadro-negro, o flanelógrafo e o mural possuem altura acessível ao alcance de crianças menores ou em cadeira de rodas.
- 5 A sala possui janelas amplas que possibilitam a boa iluminação.
- 6 Aberturas em paredes opostas permitem ventilação cruzada (Idem, 2009, p. 43).

Referenciando os aspectos exemplificados no manual supracitado, no campo empírico investigado, especificamente na sala elegida para a pesquisa, há cores contrastantes entre o piso, paredes e mobiliários; as janelas são amplas; a iluminação da sala de aula é ampliada pela luz solar que atravessa as janelas laterais. Trata-se de um ambiente climatizado, mas vem apresentando problemas no funcionamento dos ares-condicionados, sendo necessária, às vezes, a ventilação natural por meio da abertura de janelas.

Há dois quadros instalados nas paredes da sala: um do modelo mais tradicional, com escrita a giz, e outro mais moderno, confeccionado em vidro, próprio para a escrita com caneta-piloto. O de vidro é mais utilizado pelos docentes, sobretudo por trazer mais conforto à saúde de todos. No entanto, quando a luz incide sobre a superfície do vidro, produz reflexo, o que acaba dificultando, para alguns estudantes, a leitura do que está escrito. Nesse caso, nem todos os estudantes são afetados por esse problema: isso depende do ângulo em que se encontram posicionados na sala. O desconforto experimentado nem sempre é perceptível ao professor, pois muitos estudantes acabam desenvolvendo estratégias para superar esse tipo de barreira, enquanto outros guardam para si a dificuldade, ocasionando impactos na aprendizagem.

Ao analisar a organização do ambiente escolar, Manzini (2015) esclarece que “a disposição do mobiliário na sala de aula já demonstra, conscientemente ou inconscientemente, uma tendência teórica para o ensino, e talvez até uma tendência política em educação”. O autor também pontua que, “de uma forma geral, as salas de aulas, no Brasil, têm mobiliários e disposições semelhantes, como mesas em fileira, uma atrás das outras, preenchendo quase todo o espaço físico da sala e com

pequeno espaço para a locomoção entre as fileiras”, o que se confirmou também no campo empírico desta pesquisa.

Na turma participante do estudo, em 2023, havia um total de 25 estudantes matriculados. Em 2024, contabilizavam-se 26 crianças distribuídas nas fileiras da sala, restando, de fato, corredores estreitos para circulação, assim como corredores obstruídos pelas mesas e cadeiras dos profissionais de apoio, cujos assentos eram posicionados ao lado dos estudantes com deficiência assistidos.

Nos anos de 2023 e 2024, havia a presença do TILs. Nesse período, um estudante surdo sentava-se ao fundo da sala de aula, à direita; ao seu lado esquerdo, esse profissional ocupava o mobiliário escolar. Em 2024, a paisagem do fundo da sala de aula foi modificada, passando a contar com a presença de um estudante com transtorno do espectro autista e um profissional de apoio. A disposição dos assentos desses estudantes ao fundo, como se constatou, acaba reafirmando modos historicamente determinados, de segregar o outro a microespaços na sala de aula (Manzini, 2015).

Chama a atenção que, na Deliberação do Conselho Municipal de Educação, o quantitativo de alunos na educação infantil e ensino fundamental se altera conforme o agrupamento de ano escolar, e não por etapa, como adota a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 11.883 (Mato Grosso do Sul, 2019).

Nas turmas com matrículas de estudantes com deficiência, no artigo 8º da Deliberação nº 599 (Corumbá, 2023, p. 5, grifos nossos), o ensalamento é definido da seguinte forma:

- I - creche - tempo integral e parcial: a) berçário - quinze crianças; b) nível I - quinze crianças; c) nível II - dezesseis crianças; d) nível III - dezoito crianças.
- II - pré-escola - tempo integral e parcial: a) pré-escolar I - quinze crianças; b) pré-escolar II - vinte crianças.
- III - Ensino Fundamental - tempo integral e parcial: a) 1º ano ao 3º ano - vinte alunos; b) 4º ano ao 6º ano - vinte e cinco alunos; c) 7º ano ao 9º ano - trinta alunos.**

Enquanto a deliberação estadual define 20 alunos para as turmas de 4º anos, no município de Corumbá, essa organização muda para 25 crianças nas classes comuns que registram matrículas de estudantes com deficiência. Todavia, o parágrafo único do artigo 8º complementa: “O quantitativo de alunos previsto neste artigo poderá ser flexibilizado após estudo de caso pelo setor responsável de Educação Especial e Inclusão, da Secretaria Municipal de Educação e pela

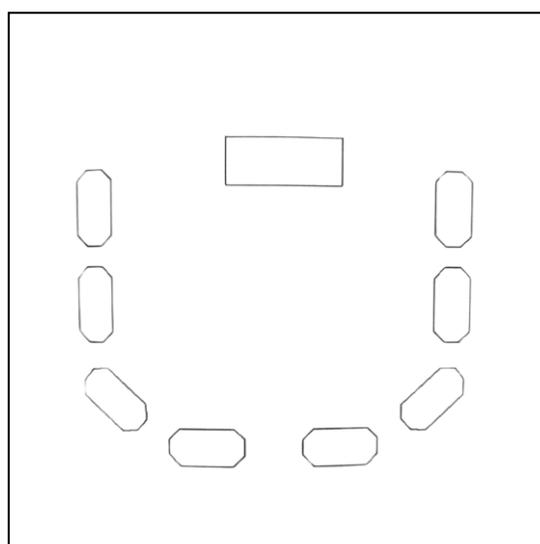
presença de um profissional de apoio”. O ensalamento de 2024 possivelmente materializou a questão apontada, quando a turma participante da pesquisa passou de 25 para 26 matrículas.

Na ampliação de vagas, devem ser observadas as capacidades das salas de aula, a fim de cumprir as normatizações e de garantir mais conforto à coletividade que ocupa o espaço, pois isso pode comprometer a acessibilidade e a qualidade dos processos de aprendizagem de todos. O artigo 60, inciso II da deliberação municipal citada, determina o espaço de 1,50m² para acomodar cada estudante (Corumbá, 2023, p.8).

Entretanto, em alguns contextos, como na sala de aula investigada, deve-se advertir que o tradutor e intérprete de Libras, assim como o profissional de apoio, também ocupam geograficamente esses ambientes. Logo, a forma da disposição dos mobiliários da sala precisaria ser repensada, assim como o próprio rearranjo da turma, a fim de melhorar o contato visual entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-professor- TILs nos processos comunicacionais.

Para Manzini (2015), organizar os mobiliários escolar em sala de aula em forma de “U” ou de um semicírculo é uma disposição profícua na cena escolar inclusiva, como demonstra a figura a seguir.

Figura 8-Arranjo de mobiliário escolar em sala de aula no formato de “U” ou de semicírculo



Fonte: Manzini (2015)

A alteração do enfileiramento dos mobiliários da sala amplia o campo visual e as possibilidades de interação na turma, desenhando um contexto mais democrático

e inclusivo. Todavia, nem sempre o tamanho da sala de aula ou a quantidade de alunos matriculados possibilita esse modo de organização em U.

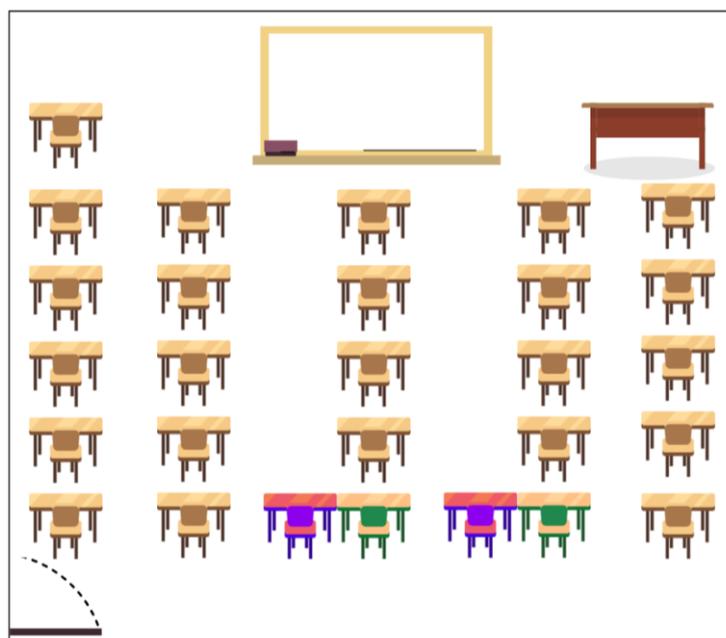
Como expõe Manzini (2015), a utilização dos mobiliários escolares nesse formato,

Com certeza, irá facilitar a comunicação entre o grupo, o que pode trazer benefícios para os alunos com ou sem deficiência. Nesse tipo de ambientação, a presença de um aluno que, por exemplo, usa recursos de comunicação alternativa, como gestos e expressões faciais, poderá comunicar-se com seus colegas e, provavelmente, o grupo poderá auxiliar a esse aluno e ao professor compreender e interpretar que o estudante está 'falando', pois a convivência com gestos e expressões permitem familiarizar-se com os sentidos dos diálogos [...] (Manzini, 2015, p. 137).

De fato, o arranjo dos mobiliários escolares em U ou em semicírculo pode ampliar as expressões dos estudantes, levando à desconstrução de barreiras e demarcando a preocupação com as condições de acessibilidade nos processos de aprendizagem. Entretanto, em diversas escolas brasileiras, o cenário identificado ainda descreve o modelo secularizado, com mesas e cadeiras enfileiradas, limitando o campo visual e comunicacional dos alunos e concretizando o controle e o poder nos processos de ensino (Manzini, 2015).

Na figura nº 9, há o desenho da organização da sala de aula participante da pesquisa.

Figura 9 – Disposição dos mobiliários da sala participante da pesquisa (2024)



Fonte: elaboração própria

A figura retrata a organização encontrada em 2024, quando a turma contava com 26 estudantes matriculados. Os mobiliários nas cores verdes representam os locais onde o estudante surdo (à direita) e o estudante com TEA (à esquerda) se sentavam. Já os mobiliários em roxo e vermelho eram ocupados pelo intérprete e tradutor de Libras e pelo profissional de apoio, confirmando a interrupção da circulação dos alunos em dois corredores da sala.

Foi a partir desse contexto majoritário que três profissionais da Escola Sol Nascente protagonizaram uma série de conversas e diálogos orais e escritos sobre suas vivências e atuação docente em turmas em que havia estudantes com deficiência matriculados, especialmente a elegida para a pesquisa.

Para González Rey e Mitjans Martínez (2017), na pesquisa construtivo-interpretativa, o diálogo marca o trabalho de campo, como

[...] um processo contínuo que leva os participantes a amadurecerem suas ideias, e a ganharem novas possibilidades para se expressar por meio delas, o que favorece a emergência da subjetividade no curso desse processo, o qual é essencial para a qualidade da informação [...]. A ruptura na lógica da resposta no âmbito metodológico implica, essencialmente, superar a ideia da pesquisa como sequência de momentos instrumentais tomados de forma parcial e imediata pelos resultados dos instrumentos, algo que se observa com frequência em pesquisas que se definem como construtivo-interpretativa. A ampliação da complexidade das produções dos participantes da pesquisa — e, portanto, da implicação subjetiva dessas produções — obriga a acompanhar suas [sic.] diferentes momentos e a refletir sobre elas [sic.], relacionando-as entre si (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 113-114).

As atividades de campo foram realizadas entre setembro de 2023 e junho de 2024. Para a escrita desta tese, foram analisadas as expressões subjetivas de três profissionais da educação da Escola Sol Nascente, cujos nomes fictícios são descritos no quadro nº 8 e suas vivências apresentadas na seção nº 4.

Quadro 8 - Identificação das falas dos participantes

a) Conceição – professora regente
b) Sullivan – professora de arte
c) Matilde – coordenadora

Fonte: elaboração própria

4 A ACESSIBILIDADE NA SALA DE AULA: AS EXPRESSÕES SUBJETIVAS DE TRÊS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Nesta seção, objetiva-se compreender como a acessibilidade está configurada na subjetividade docente. Inserem-se os diálogos que foram elaboradas no curso das atividades de campo (2023-2024), momento em que também se efetuou a observação do cotidiano de uma turma de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, em que atuavam as professoras Conceição e Sullivan, sob a supervisão pedagógica de Matilde, coordenadora dos anos iniciais da Escola Municipal Sol Nascente. Além disso, intenta-se identificar as expressões da subjetividade individual dessas profissionais sobre a acessibilidade e suas relações com o processo de inclusão escolar.

Trata-se de três estudos de caso, cujas informações orais e escritas foram produzidas a partir da utilização dos seguintes instrumentos: dinâmica conversacional, complemento de frases e produção textual versando sobre a acessibilidade na escola. A utilização do estudo de caso legitima o singular como uma instância privilegiada nos estudos da subjetividade, o que possibilita ao pesquisador elaborar inteligibilidade sobre o fenômeno estudado, a partir da qualidade dos diálogos empreendidos com os participantes.

Conforme Santos (2012, p. 74), “[...] o estudo de caso permite captar a realidade estudada como uma unidade social em sua singularidade, expressa de forma diferenciada e única no processo do estudo em contexto”. Os relatos, sentimentos e visão de mundo expressos pelas três profissionais de educação, desvelados a seguir, viabilizam a construção de indicadores sobre a qualidade das ações e relações pedagógicas empreendidas por elas em uma turma de quarto ano. Tal processo faculta ao investigador ir além da aparência revelada pela fala do participante para elaborar hipóteses por meio dos indicadores encontrados. Trata-se de “[...] construções do pesquisador que se apoiam em múltiplos aspectos qualitativos da expressão dos participantes” (González Rey, Martínez, 2017, p. 110).

A seguir, Conceição, professora regente da turma participante da pesquisa (quarto ano), demonstrando-se implicada no diálogo e nas produções escritas, compartilhou parte de suas vivências no contexto escolar. Na sequência, abordam-se os estudos de caso das outras duas participantes: Sullivan e Matilde.

4.1 Caso 1 - a turma de Conceição (2023)

[...] tem aluno no quarto ano que ainda não sabe... ler. Mas estão lá no quarto ano, porque vieram passando, passando, passando.

Conceição é uma professora efetiva com mais de 40 anos de idade, em 2023, quando foram iniciadas as atividades de campo. Contava com aproximadamente dez anos de experiência como professora na educação básica da Reme de Corumbá, MS. Ela lecionava nos dois turnos na Escola Municipal Sol Nascente, o que a levou a conhecer amplamente a dinâmica de funcionamento da instituição de ensino, as características de uma parcela significativa de estudantes e as condições de acessibilidade a eles asseguradas, especialmente àqueles que faziam parte das suas turmas (manhã e tarde).

Suas expressões pessoais sugeriam seriedade na condução das responsabilidades profissionais e comprometimento na organização das atividades pedagógicas. Durante a edificação do cenário da pesquisa, iniciada na sala dos professores, a docente estava sempre muito concentrada no processo de planejamento e preenchimento dos formulários do sistema on-line de gestão das informações educacionais da Reme. Esses contatos visuais, às vezes permeados de breves conversas, aconteciam nos horários reservados às horas-atividades⁴⁷, propiciando ampliação da proximidade e estabelecimento de vínculos comunicacionais entre pesquisador e participante. Essa movimentação, no campo empírico, constituída pelas relações que foram se descortinando, descreve o caráter dialógico da pesquisa, como asseveram Gonçalves e Madeira-Coelho (2021).

Avançando nesse processo, foram realizadas observações na sala de aula da turma de Conceição, espaço social habitado, em 2023, por 25 estudantes, onde se destacava a presença de Soluço: estudante surdo assistido por um tradutor e intérprete de Libras (TILs). No primeiro dia na sala, sem muita formalidade, deu-se a apresentação do pesquisador aos alunos, que ficaram curiosos com a sua presença.

⁴⁷ “As horas-atividade destinam-se à programação e ao preparo dos trabalhos didáticos, à colaboração nas atividades desempenhadas pela unidade escolar, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar, sendo exercidas na unidade escolar e em atividade de formação profissional. Disponível em: Lei Complementar 150 2012 de Corumbá MS. Acesso em: 13 de dez. 2024.

O primeiro contato com a classe foi em uma aula de campo, momento em que a professora realizava uma atividade de leitura ao ar livre, sob a sombra de uma pequena árvore, com alguns estudantes pré-selecionados para a atividade de leitura. Os estudantes que não estavam envolvidos na leitura vieram conversar com o pesquisador, o que foi muito profícuo para conhecer grande parte da turma do quarto ano, inclusive o Solução. Depois, na sala de aula da professora Conceição, deu-se continuidade à construção do cenário social da pesquisa, em movimento contínuo, pois se intentava criar um clima de confiança e diálogo com a participante.

A docente é graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil e em Educação Inclusiva. Cursou Letras como uma segunda graduação, na modalidade de ensino a distância. Ficou evidente que a busca por conhecimentos ocupava espaço privilegiado na sua constituição histórica de Conceição. A busca por conhecimentos é retratada no perfil de professor idealizado pela escola, como se lê no Projeto Político-Pedagógico (PPP): “o profissional da educação precisa estar em constante formação para que sua ação metodológica seja diversificada, e consiga perceber e atender a diversidade que se apresenta em sua sala de aula” (Escola Sol Nascente).

Durante as conversas informais, Conceição demonstrou interesse em cursar o mestrado, mas também listou as dificuldades de encontrar tempo para se organizar nesse empreendimento acadêmico, pois isso exigiria outras leituras e a elaboração de projeto de pesquisa.

A seguir, evidenciam-se algumas concepções, sentimentos e expressões compartilhados pela docente, por meio de dinâmica conversacional e que corroboraram a construção de indicador e hipóteses.

Os sentidos subjetivos da aprendizagem expressados por Conceição

Na dinâmica conversacional, ao refletir sobre sua atuação como professora, Conceição definiu a aprendizagem como um processo vivo, que acontece no seu dia a dia, motivada pelas necessidades geradas nas relações com os estudantes, exigindo estudos constantes:

[...] estou aprendendo ainda. Não vou falar que estou preparada, mas... é... a gente aprende dia a dia. Quando a gente vai estudando mais. Vai preparando mais, vai vendo a necessidade da sala de aula, né. Porque... a sala de aula...ela não é todo ano a mesma coisa.

Todo ano ela modifica. E... às vezes vem um aluno... multisseriado, como fala...aluno que não sabe ler, aluno que já sabe , que... eles não querem ficar esperando. **Então a gente tem que vir com esse pensamento que a gente precisa melhorar cada vez mais.**

Pesquisador: aluno multisseriado?

Conceição: Multisseriado que eu falo assim... que **tem aluno no quarto ano que ainda não sabe... ler. Mas estão lá no quarto ano, porque vieram passando, passando, passando.** E alunos que já sabem que já posso jogar para o quinto ano. Que já estão bem avançados, que estudam em casa, que têm uma disciplina boa. E... têm alunos que tá ali...tá no nível, tá certinho.

Na opinião de Conceição, a experiência docente é atravessada pelo movimento e dinamicidade da sala de aula, o que impacta um constante processo de busca por formação, para o atendimento às demandas dos estudantes. Ela chamou a atenção para a diversidade de ritmos de aprendizagem na sua turma, o esforço individual do estudante e a disciplina nos estudos como características importantes.

Ao expor que “tem aluno no quarto ano que ainda não sabe... ler. Mas estão lá no quarto ano, porque vieram passando, passando, passando [...]”, a docente sublinhou a não aprendizagem de algumas pessoas, o que, de certa forma, evidencia a naturalização do processo que vem se intensificando ao longo da trajetória escolar de alguns estudantes. Essa fala, implicitamente, descortinou a existência de um possível acordo tácito, em que a aprovação se torna um procedimento automático, secundarizando-se o direito à aprendizagem, podendo desvelar uma descrença na capacidade de aprender de alguns alunos, no âmbito da subjetividade social da escola e da educação, de modo geral. Todavia, Conceição não avançou no debate sobre o que estaria por trás desse problema, assim como não se posicionou como alguém com forças para tentar transformar essa realidade.

Prosseguindo no diálogo, Conceição assumiu que, assim como seus alunos, também teve dificuldade no processo de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, reconhecendo-se na mesma condição dos alunos em situação de dificuldade escolar, conforme expressou na dinâmica conversacional:

Eu, aluna. Assim...eu já reprovei... (risos...). Não vou falar que n... Já reprovei. Fui aluna que...é... não li cedo. Eu já fui ler já bem...um tempinho. Por isso, que eu falo com meus alunos... eu não tenho preocupação. Tá lá na primeirinha, sair lendo; lá na segundinha, sair lendo. **Então, a gente vai arrastando, até chegar ao ponto que a gente precisa! Aí a gente precisa ler, precisa interpretar, mas**

depois disso aí eu já fui..., já fiquei mais preocupada comigo, sobre essa questão, então, a gente vê nosso redor, o meu redor na época, que tinha alunos que já estavam já desenvolvidos, e eu não. Então, eu ficava com essa preocupação.

No fluxo desse diálogo, passado e presente eram conjugados na formação do pensamento de Conceição. Identificou-se a tensão vivida na infância, após o reconhecimento de que ela ainda não dominava a leitura, manifestando-se, em determinado momento, a preocupação com a própria aprendizagem: “[...] a gente vê ao nosso redor, o meu redor na época, que tinha alunos que já estavam já desenvolvidos, e eu não. Então, eu ficava com essa preocupação”.

Ao reviver a sua história, Conceição não mencionou as estratégias empreendidas pelos seus professores, mas deixou a entender que a ela recaía, no processo de alfabetização, a responsabilidade pela superação das próprias dificuldades. O silêncio sobre as estratégias pedagógicas, assim como o baixo investimento na aprendizagem dos alunos, também pôde ser visto no contexto atual vivenciado por ela, agora, na qualidade de docente, quando confidenciou que muitos estudantes vêm passando de ano sem estarem alfabetizados. Inscrevem-se, nesse rol, estudantes com deficiência, cuja falta de investimentos, especialmente em relação à acessibilidade nas relações pedagógicas, acaba amplificando os entraves de acesso ao currículo escolar.

As dificuldades com a leitura por parte de alguns estudantes foram percebidas por Conceição como um processo que se arrasta, a cada ano letivo, até que, em determinado momento, são geradas, espontaneamente, condições de apropriação dessa atividade humana. A partir do diálogo empreendido com a professora, tem-se o indicador de que **a apropriação da leitura é um fenômeno que se desenvolve no próprio tempo dos estudantes e com baixos investimentos educacionais**. A literatura tem apontado que, no processo de inclusão escolar, a falta de investimento ou de apoios na sala de aula vem contribuindo para que alguns estudantes não se apropriem da leitura na idade certa (Anache; Resende, 2016).

O respeito ao ritmo do estudante parece estar configurado na subjetividade social da escola, assim como na subjetividade individual da docente. González Rey e Mitjans Martínez (2017), ao analisarem como a ideia de respeito ao ritmo do aluno, assim como a ideia de respeito às diferenças, se expressam na escola, especialmente, nos contextos de inclusão escolar, colocam em relevo o risco de “[...] se adaptar todas as estratégias pedagógicas à situação da criança, ou seja, ao seu

nível atual e aparente de desenvolvimento e, nos casos mais graves, em função desse ‘respeito’, pouco ou quase nada é feito em relação a elas”.

Sobre o envolvimento da sua família na realização das tarefas escolares, a docente (re)lembrou que

[...] tinha um pouco de cobrança em casa, também, então talvez seja da minha parte, que tem alunos que têm essa [dificuldade para acompanhar o currículo escolar]; fica retido, né? Assim, tem como sobressair. **Aí, eu lembro que minha mãe [me] colocou [em] uma escolinha, né, pra ajudar. Então, isso aí foi tudo por família também. Então, eu tive uma dificuldade de aprendizagem.**

A fala de Conceição foi contextualizando como o baixo investimento na sua vida acadêmica imputou à sua família a opção de investir em novos processos de escolarização, matriculando-a em uma atividade de contraturno. Ela confirmou o envolvimento dos seus responsáveis no acompanhamento dos seus resultados na aprendizagem. No entanto, segundo a sua avaliação, isso não foi suficiente, pois recorreram a uma instituição privada, que ela denominou como “escolinha”.

No senso comum, há a compreensão de que a dificuldade na aprendizagem de alguns estudantes, especialmente aqueles com alguma deficiência, decorre do baixo envolvimento de algumas famílias na vida escolar dos filhos. Essa maneira de pensar está presente na subjetividade social da escola, como pormenorizam alguns estudos científicos (Gomes, 2010; Martins, 2015).

Não se deve negar a responsabilidade da família na organização do cenário social favorável à realização das atividades escolares. Entretanto, não se pode esperar que, irrestritamente, essas pessoas sejam suficientes para orientar cientificamente o caminho a ser percorrido pelo estudante. Com isso, aqueles que dispõem de recursos investem no contraturno, enquanto outra parcela procura se organizar para melhorar os resultados acadêmicos das suas crianças. Além disso, os sentidos subjetivos sobre a educação produzidos pela família diferem em cada contexto. Enquanto, para alguns, a educação é subjetivada como uma forma de ascensão social ou desenvolvimento humano, para outros, o significado pode ser distinto e ser compreendido como um protocolo a ser cumprido, por ordem judicial.

Com o olhar atento à heterogeneidade de sua sala de aula, Conceição relatou que havia, em 2023, estudantes com dificuldades semelhantes às vivenciadas por ela no processo de alfabetização.

Pesquisador: Você percebe algum aluno que tem essa mesma [dificuldade na aprendizagem]? (dinâmica conversacional)

Conceição: Tem!!! Na minha sala tem. Assim, no quarto ano tem. Tem aluno que tem essa... [dificuldade na aprendizagem] ainda. **Eu tenho aluno que não lê! Quer dizer, no início não estava lendo, hoje já fico mais contente que já estão assim..., bem desenvolvidos na leitura. É quarto ano, né!**

Conceição narrou que, no início do ano letivo, havia estudante que ainda não lia, mesmo estando matriculado no quarto ano. Ficou feliz com os avanços alcançados na aprendizagem. Todavia, reconheceu que ainda havia um caminho considerável a ser percorrido, pois não confirmou se houve o domínio da habilidade de leitura pelo estudante.

Na próxima subseção, estão as impressões sobre as relações pedagógicas protagonizadas na sala de aula de Conceição. São articuladas as suas falas compartilhadas na dinâmica conversacional, observações e complemento de frases, em inter-relação com as informações contidas no Plano Educacional Especializado de Solução.

A ação pedagógica de Conceição frente à inclusão escolar

Convidada a discorrer sobre escola pública, Conceição disse que está mais dinâmica, mais preocupada com o aluno e “[...] está mais eficiente [...]”. Ao realizar esse movimento de resgate das experiências vividas, a docente foi provocada a falar sobre o funcionamento dessa instituição à sua época de aluna:

Conceição: Assim, na época que eu estudava, eu via bastante professores mais esgotados, eu acho. Bem mais esgotados. Eu acho que o domínio de sala era... mais ou menos, eu via que a sala que eu estudava era bem bagunçada, bagunçada entre aspas, tinha alunos bagunceiros, não tinha aquele respeito todo, mas, assim, dependia também do professor, tinha professor que era bem, assim..., tinha seu domínio e tinha outros que não, né... que deixava, assim, não falo por conta, né, mas que não, assim, passava seu conteúdo, né, e... Quem copiava, copiava, quem não, não.

Os relatos de Conceição tornaram patente o estado caótico das condições de trabalho dos professores. Já em outro movimento reflexivo, depositou a responsabilidade do controle/domínio da sala de aula à figura docente, pois “[...] tinha professor que era bem, assim..., tinha seu domínio e tinha outros que não, né...

que deixava, assim, não falo por conta, né, mas que não, assim, passava seu conteúdo, né, e... Quem copiava, copiava, quem não, não”.

Com atenção às vivências humanas, González Rey (2012, p. 180) apregoa:

A história da pessoa está presente no atual não como passado, mas na configuração subjetiva da experiência atual, onde o passado é sempre presente, e um presente sempre diferente nas configurações subjetivas múltiplas e simultâneas que caracterizam a vida humana em seus diferentes contextos e áreas.

Na dinâmica da sala de aula de Conceição, os estudantes, normalmente, não faziam bagunça, interagindo quando provocados pela docente, quando necessitavam sanar dúvidas pontuais sobre a execução de tarefas, ou no decorrer das cópias das atividades escritas no quadro. Durante a realização dessas atividades de transcrição para o caderno, observou-se certa tensão entre os estudantes que não conseguiam acompanhar o ritmo da escrita de Conceição no quadro, demonstrando, com isso, uma atitude similar às suas vivências.

Soluço, uma criança surda, estava entre os alunos de Conceição que eram mais lentos para copiar as atividades do quadro em seus cadernos. As expressões desse discente deixavam transparecer um elevado estado de concentração e de zelo na realização das atividades de cópia, sugerindo haver o reconhecimento, por parte dele, sobre a importância desse trabalho para a escola (a cópia do quadro). Entretanto, Soluço demonstrava estar se frustrando, continuamente, por não atender às expectativas estabelecidas por Conceição. Ademais, no período da pesquisa, constatou-se que suas expressões emocionais quase sempre eram percebidas apenas pelos tradutores e intérpretes de Libras.

Ilustra perfeitamente essa situação o fato de que, no dia 27 de outubro de 2023, Conceição, com o quadro dividido ao meio, avançou na escrita (lotando-o de conteúdo) e apagou justamente na parte em que Soluço e seus colegas estavam copiando, o que gerou frustração em Soluço e em outros colegas. Para dar conta dessa situação, Soluço foi orientado, pelo tradutor e intérprete de Libras, a deixar um espaço em branco e continuar a escrita das informações dispostas do outro lado do quadro, mas com o compromisso de retomar o caderno mais tarde e copiar integralmente o conteúdo passado. A cena registrada no caderno de campo, contraditoriamente, resgata alguns aspectos do funcionamento da escola de sua época, cujas características foram criticadas por Conceição, especificamente quando confidenciou que alguns professores passavam o conteúdo no quadro e “[...]”

quem copiava, copiava! Quem não, não!”. Com isso, inconscientemente, talvez, suas ações acabavam ofuscando o conceito de acessibilidade na sala de aula, a partir da produção de barreiras de natureza atitudinal e comunicacional.

Para Vieira (2012, p. 93),

[...] as práticas pedagógicas estão intimamente relacionadas com as configurações subjetivas constituídas no curso da história de vida dos educadores, com o exercício da própria condição de sujeito nesse processo e com os sentidos subjetivos produzidos no exercício das atividades profissionais.

As ações adotadas por Conceição, frente aos desafios postos pelos estudantes com dificuldade acadêmica e desenvolvimento, não eram suficientes para romper com o próprio modelo vivenciado na época em que frequentava os bancos escolares, em que se imputava ao estudante e à sua própria família a responsabilidade pela aprendizagem.

Para Conceição, a aprendizagem é um processo contínuo. Na atividade de conversação, ressaltou que:

Conceição: Aprendizagem é o que a gente tem que fazer toda vez. Tem que estar estudando. Aprendizagem não tem limite, você tem que aprender, tá aprendendo, todo dia tá aprendendo. Até com os alunos, os alunos a gente aprende bastante coisa, não é só a gente passar alguma coisa, mas até com eles a gente aprende muita coisa.

Pesquisador: Algo dinâmico ali, de troca, né?

Conceição: De troca! Eles, às vezes, trazem alguma coisa de casa. A gente toma aquele baque, mas a gente dá uma segurada, até pra não chorar. Então, é uma aprendizagem que a gente tem, tanto emocional também com eles, como pessoa, como ser humano. Então, é uma aprendizagem que a gente vai indo com o resto da vida. A gente vai aprendendo todo dia, cada dia a gente aprende mais. A gente não tá formado ainda. Nossa formação como ser humano não tá ainda..., a gente vai aprendendo todo dia (dinâmica conversacional).

No complemento de frase, com o olhar ajustado para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, Conceição (re)afirmou a natureza processual desse fenômeno. Não obstante, especificou que a aprendizagem “acontece conforme as limitações de cada aluno, podendo ser um processo contínuo de longo prazo” (complemento de frase – item 10).

Essa maneira de compreender a atuação do outro, a partir das funcionalidades do corpo, pode levar ao silenciamento e à negação do aluno como sujeito da aprendizagem (Chaves, Rossato, 2019). Nesse processo, potencializa-se

a exclusão no microespaço das classes comuns e, com isso, vai ganhando força, no cotidiano escolar, o pensamento capacitista.

Conforme revelou Conceição, **quando vejo uma criança com deficiência**, “procuro entender as suas dificuldades e conhecer as suas limitações” (complemento de frase – item 18). Ademais, a docente complementa na dinâmica conversacional que:

[...] a gente fica com aquela preocupação, né..., porque a gente não sabe se tá sendo eficiente... o tanto.... A gente fica... Eu, assim... **Eu fico preocupada, porque eu tenho meus professores de apoio, mas aí eles...** Eu vou dar um exemplo do quinto ano que eu tenho. Tenho três alunos. Eu tenho uma professora, que é professora de apoio. A professora *Cristal*. Um é autista, o outro é dislexo, que é a Esmeraldinha, só que ela também tem outra deficiência lá, que eu não lembro. E tem o *Quartzo*, que ele é down, autista e tem mais uma síndrome. Então, só que quem dá mais esse trabalhinho um pouquinho é o *Quartzo*, né. [...] Que ele não quer fazer [as tarefas escolares]. Tem uma época que ele tá bastante agressivo. [...] Com a professora, com os colegas. E tem uma disciplina bem...enfim, não é muito... fala regular na sala, né. Bastante irregular! Então, aí, ela [a profissional de apoio] fica mais..., pega mais junto com ele. Aí tem o *Pedrinho*, o *Pedrinho* já dá pra acompanhar, ele acompanha um pouquinho. Não é muito, mas ele acompanha a matéria. Só que também ele fica com preguiçinha, às vezes, né! Eles não têm aquela coisa de ficar ali, junto com os outros, né! Fazendo atividade e tal. Logo eles cansam, logo eles enjoam, logo querem outra coisa. (todos os nomes são fictícios)

Conceição deixou evidente que conhecia as características fenotípicas e comportamentais dos estudantes, mas a sua fala mostrou que apenas esse conhecimento não era suficiente na organização dos processos de aprendizagem. Além disso, sua fala sugeriu que o trabalho dos profissionais de apoio é essencial no processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Contrastando com os sentidos subjetivos produzidos pela docente, Mota (2020) assevera a importância da valorização das possibilidades do discente, uma vez que há um acentuado interesse da escola pelas limitações e impedimentos do aluno. Nas palavras desse autor, “deve-se deslocar as lentes daquilo que limita para aquele que está sendo limitado” (Mota, 2020, p. 71), porém, oportunizando, na cena escolar, condições para que esses estudantes tenham assegurado o direito à educação.

Dessa maneira, as expressões subjetivas de Conceição facultam a elaboração do indicador de que **a aprendizagem é um processo determinado**

pelas características individuais da pessoa, e não da qualidade das ações e relações pedagógicas organizadas pela escola.

Sobre a concepção de educação que orienta a sua atuação, Conceição resgatou a responsabilidade da família e reafirmou a educação como um direito da pessoa. Narrou a seguinte situação:

Tem mães que deixam o aluno faltar demais [...] E perde..., a criança perde demais. Então, ela tá perdendo esse direito dela. Que é o direito dela, né? Estudar. E eu, na minha sala mesmo, tem [alunos] que não vêm, eu falo, por que que não veio? Ah, porque acordamos tarde, porque... Dormimos tarde, então não tem essa preocupação. Então, essa criança tá perdendo o direito. Tanto o direito de estudar, né, que é a educação, como também a infância, né? Vai perdendo também. **Não tem aquela regra, aquela sequência de aprendizado, né? Aquela rotina.**

Pesquisador: É a quebra de rotina, né? Então, essas faltas, elas atrapalham, né?

Conceição: Atrapalham, sim. **Até mesmo o conteúdo que a gente tá passando... aí não tem como retomar.** A semana mesmo foi... não. No feriado, dois pais..., mães ligando pra mim e perguntando de trabalho, que eu passei. Já tem duas semanas que eu passei o trabalho. Então, só que eles não copiam, aí não sabem dar recado em casa, então tá certinho no caderninho, passei pra todos eles. **Dei uma folhinha, então, eu tô cobrando. Cobro toda semana! eu cobro, porque é pro bimestre, esse trabalho é pro bimestre inteiro.** Eu ainda falei com eles, vamos fazer um trabalho, que é do bimestral, e depois a avaliação, ou a gente pode fazer..., porque tem a feira pedagógica em novembro, ou vocês todos participam da feira e já vale como nota. A gente não precisa fazer essa avaliação escrita.

O relato reflete a centralidade no conteúdo e no cumprimento das metas bimestrais: o movimento de cobrança por resultados numéricos foi destacado pelo esforço de Conceição na sistematização dos procedimentos de avaliação dos estudantes. Como informou, o ritmo imposto nas aulas nem sempre possibilita a retomada de conteúdo aos alunos faltosos. Logo, os hiatos na formação desses discentes seriam justificados pela própria falta de comprometimento individual e da falta de cobrança da família.

Todavia, Conceição também reconheceu a sobrecarga vivida pelos alunos, quando compartilhou: “Então, a gente vai fazendo jogada pra poder dar certo. Fica muita coisa pra eles também, né?” (dinâmica conversacional). Nesse contexto, as ações de Conceição não estariam inertes à pressão institucional que, direta ou

indiretamente, estabelece os índices de rendimento escolar (aprovação e reprovação) a serem alcançados.

Na atividade complemento de frases, Conceição enfatizou a falta de frequência como um problema educacional e que se incomodava “quando os alunos faltam muito e acabam ficando com atraso no processo de aprendizagem” (complemento de frase – item 3)”. Entretanto, é preciso considerar que não se trata de uma relação de causa e consequência, pois há alunos que, mesmo sem faltas, encaram dificuldades acadêmicas e de desenvolvimento, como é o caso de Solução, matriculado no quarto ano.

Como observado no período das atividades de campo (2023-2024), Solução não tinha falhas de frequência e demonstrava interesse nas atividades, mas nem sempre estava motivado a realizar as tarefas prescritas no livro didático ou cópias do quadro. Testemunharam-se os esforços empreendidos pelo TILs no processo de mobilização do estudante nesses momentos.

Especificamente sobre as contribuições e a relevância dos profissionais de apoio a esses estudantes, Conceição confidenciou:

A importância é extrema dentro de sala, porque eu acho que eu não daria conta, por exemplo, desses três alunos meus que estão na sala, de ficar com eles e... também que o Solução... também não daria conta de atendê-lo da maneira que ele precisa. **Então, professor de apoio é muito importante, principalmente os professores de apoio, que têm a especialidade, que já têm, que já entendem bem o assunto, não adianta vir um professor que não... principalmente [para atuar como apoio para] Solução, Solução...**

O uso da expressão “eu acho que eu não daria conta” revela o estado de insegurança de Conceição frente à escolarização de estudantes com deficiência, ao mesmo tempo em que coloca em relevo os conhecimentos por ela adquiridos na especialização em Educação Inclusiva. Ela reconhece o valor da qualidade da formação e sua articulação com a prática, ao reconhecer como essencial tal atributo ao profissional de apoio, especialmente, o TILs, profissional que acompanhava Solução na sua turma do quarto ano. Conceição descreveu a sua preocupação com a desconstrução de barreiras comunicacionais e informacionais, sugerindo a relevância do TILs na mediação linguística. Ela relatou que, na turma de Solução, alguns estudantes conseguiam se comunicar com ele em Libras, outros não, inclusive, professores. Sobre o conhecimento e uso da Língua Brasileira de Sinais, Conceição defendeu:

Então, na escola, eu acho que precisam, eles precisam, tanto os professores quanto os alunos precisam ter esse domínio um pouco, pelo menos um pouquinho básico para comunicar com o colega. **Porque, às vezes, ele [Solução] está na sala, ele [Solução] quer comunicar, mas tem uns que entendem, outros não.**

Para descrever os problemas causados pelo desconhecimento da comunicação em Libras na sala de aula, a docente narrou que, em um determinado dia, o TILs havia faltado na turma do quarto ano:

Esse dia foi tão engraçado que eu não tava em sala [...]. Aí ele [Solução] tava comunicando que ele queria um caderno, só que o pessoal tava entendendo que ele queria água. O copo, né, o copo dele. O professor, ele quer o copo dele. Aí ele fez, não é copo, é alguma outra coisa. Aí ele fez novamente o gesto, que eu entendo um pouquinho. Não é, ele quer o caderno dele! Só que o caderno ia estar no meu armário, que eu guardei... que ele esqueceu no outro dia. Aí eu guardei o caderno e ele, preocupado, que ele queria o caderno. E o pessoal achando que ele queria o copo pra tomar água.

Pesquisador: A turma interpretou uma coisa e estava comunicando outra.

Conceição: Então, aí... se eu não entendesse um pouco, ele ia ficar. E ele já estava chorando, estava nervoso, né. A gente fica nervoso quando as pessoas não nos entendem.

Essa reflexão é relevante. As barreiras comunicacionais, assim como as informacionais, podem ampliar as dificuldades do estudante, potencializando a desmotivação, o aumento da ansiedade e prejudicando a aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, parece que isso é um problema que já vem acontecendo na escola, pois, mesmo com a presença do tradutor e intérprete de Libras, Solução também demonstrava dificuldades na comunicação por meio da língua sinalizada, o que validaria a sua participação no Atendimento Educacional Especializado, para aprimorar o uso dessa língua. Percebeu-se, ainda, que a sala de aula também não vinha favorecendo a construção de espaços de diálogo que estimulassem a expressão do estudante. A comunicação direta professor-aluno do tipo *vis a vis*, mesmo com a mediação do TILs, era quase que inexistente. Nesse contexto, o TILs, normalmente, acabava ocupando o lugar de interlocutor da conversa, secundarizando a interpretação das informações no processo de interação entre Solução e a professora. Conceição, mesmo sabendo um pouco de Libras, não investia na comunicação direta com o estudante, deixando a cargo do TILs a interpretação da aula, o que nem sempre acontecia.

Durante uma atividade realizada em novembro de 2023, Soluço se esforçava para transcrever as informações do quadro para o caderno, quando a professora comunicou oralmente que iria apagá-las para dar continuidade na escrita do conteúdo. A turma toda, em coro, disse “não”, pois ainda estavam copiando. Todavia, em nenhum momento esse diálogo chegou diretamente a Soluço, que, concentrado, desenhava letra por letra, em um movimento preciso e cuidadoso.

Observando a movimentação na sala, o pesquisador questionou o TILS se Soluço estava avançando na escrita do conteúdo no caderno. A resposta obtida foi de que ele não queria copiar. Em um momento anterior, durante uma conversa informal, esse mesmo profissional havia dito: “Ele é muito preguiçoso”. Cessada a conversa, deflagrou-se um ruído agudo e contínuo, acompanhado de um fluxo consistente de lágrimas. Soluço estava chorando, frustrado, mais uma vez, com aquela experiência educacional: cópia do quadro. Em um determinado momento, ele olhou em direção do pesquisador, com a intenção de que a sua expressão fosse reconhecida. De fato, ele queria se comunicar com os recursos dos quais dispunha. Frente às barreiras comunicacionais experienciadas na escola, concorda-se com Conceição, quando externou: “A gente fica nervoso quando as pessoas não nos entendem”. Contraditoriamente, as barreiras comunicacionais existentes na sala de aula de Conceição não foram originadas pelo desconhecimento da Libras, mas pela qualidade das ações e relações pedagógicas implementadas: o estudante surdo, de certa maneira, acabava restrito ao microespaço comunicacional com o TILs, vivenciando escassos estímulos comunicacionais e de interações com a turma e a docente.

Sobre a maneira de o Soluço se expressar, por meio do choro, a docente relatou que isso ocorria quando ele não entendia, quando não desejava realizar uma tarefa na sala, ou “[...] quando ele acha que já fez muito, ele já não quer mais fazer mais nada, né!” Conceição acrescentou:

Então, quando [o intérprete] coloca para ele que aquela cor, é aquela cor, e ele quer fazer outra. Quando o [intérprete] está colocando para ele, assim, não..., Soluço, essa, por exemplo, essa cor é vermelha. Aí ele fala que não. Então, já não sabe qual é a complexidade dele, né. De cor, né. Cores, números, então, ele vai aprender, até em Libras, os números, os numerais, os gestos, a leitura de sinais. **Ele vai aprender em Libras, aprendendo a escrita em si, tudo em Libras. Tanto é que a avaliação dele que eu fiz agora de matemática, eu coloquei tudo em Libras** (dinâmica conversacional).

O contexto sugere que os procedimentos adotados pelo TILS são relevantes na organização dos processos de aprendizagem de Solução, demarcando uma dinâmica de trabalho que se aproxima da função docente. Por outro lado, a atuação mais incisiva de Conceição é representada na organização da atividade avaliativa, quando destacou o uso da Libras na disposição das informações do componente curricular matemática. No complemento de frases (item 14: recursos didático-pedagógicos), a docente confirmou o uso da Libras, especificando: “na sala de aula usamos o alfabeto em Libras, alfabeto convencional móvel, números em Libras”.

A fala de Conceição corrobora parte das informações registradas no Plano Educacional Individualizado de Solução, referente ao ano letivo de 2023. No tópico **quais competências e metas que serão realizadas de forma adaptada**, subtópico: **como será feito – estratégia e materiais**, a docente registrou que, nas aulas de Língua Portuguesa do 2º semestre, utilizaria o “alfabeto móvel através do pareamento de vogais e consoantes em Libras”. Tal informação também aparece no 1º semestre, mas com a omissão da redação da palavra Libras. Comparando os PEIs do 1º e 2º semestre de Solução, encontra-se similaridade tanto no conteúdo quanto na forma de tratamento dessas informações do componente curricular citado.

Com atenção à forma de trabalho dos conteúdos de Língua Portuguesa (estratégias e materiais), o quadro a seguir mostra os registros elaborados no Plano Educacional Individualizado por Conceição e colaboradores.

Quadro 9 - Componente curricular Língua Portuguesa (PEI, 2023)

COMO SERÁ FEITO – ESTRATÉGIAS E MATERIAIS	
1º semestre	2º semestre
Jogos e brincadeiras que desenvolvam a percepção visual, coordenação psicomotora, sensações e percepções físicas. Alfabeto móvel através do pareamento de vogais e consoantes. Contorno de letras do nome, vogais e alfabeto, reconhecimento das vogais do no alfabeto. Leitura de contos literários feita pela professora regente, professora de apoio e/ou contribuição de algum colega da sala, todas as atividades adaptadas no lúdico para melhor aproveitamento do aluno junto aos conteúdos. Recortes e colagens e pinturas.	Jogos e brincadeiras que desenvolvam a percepção visual, coordenação psicomotora, sensações e percepções físicas. Alfabeto móvel através do pareamento de vogais e consoantes em Libras. Contorno de letras do nome, vogais e alfabeto, reconhecimento das vogais do no alfabeto. Leitura de contos literários feita pela professora regente e interpretação feita pelo professor Tradutor/Intérprete de Libras, e/ou contribuição de algum colega da sala, todas as atividades adaptadas no lúdico para melhor aproveitamento do aluno junto aos conteúdos. Recortes e colagens e pinturas.

Fonte: Escola Sol Nascente (2023).

No registro do 2º semestre, Conceição parece demonstrar mais atenção à Libras, no processo de escolarização de Solução, numa tentativa de ampliar as condições de acessibilidade ao conhecimento da Língua Portuguesa. Além do mais, infere-se que a docente reconhece a necessidade de expandir o repertório cultural de Solução, por meio da leitura de contos, em parceria com a turma e com o TILs.

Todavia, confere-se também que, no 1º semestre, essa parceria foi firmada com outro profissional: “professora de apoio”. Assim, reconhecendo que a experiência escolar de Solução vem sendo atravessada por barreiras comunicacionais, seria essa professora de apoio fluente na tradução e interpretação em Libras? O levante dessa reflexão acaba ganhando espaço nesta pesquisa, pois, na conversação, anteriormente referenciada, Conceição reforçou que o “[...] professor de apoio é muito importante, principalmente os professores de apoio, que têm a especialidade, que já têm, que já entendem bem o assunto, não adianta vir um professor que não... principalmente Solução, Solução...”.

Por fim, Conceição, assim como outros professores de Solução, registrou, nos dois semestres letivos de 2023, a utilização de “Recortes, colagens e pinturas”, como estratégias e/ou materiais possíveis no processo de adaptação dos conteúdos curriculares. Não há problema na adoção desse tipo de atividade, desde que o professor esclareça os objetivos propostos (Mesquita, 2015). Por outro lado, é preciso avançar na complexidade do trabalho escolar, avolumando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do discente. O planejamento de atividades que desafiem e impliquem emocionalmente a criança no processo de escolarização é primordial para que ela avance na organização do pensamento, elabore posicionamentos e reflexões autorais. Isso pode fertilizar a emergência de recursos subjetivos mobilizadores da aprendizagem.

Durante o ano letivo de 2023, constatou-se que Solução desenvolvia algumas tarefas escolares em uma espécie de caderno de atividades adaptadas. Esse recurso foi sendo construído sob a orientação do tradutor e intérprete de Libras no decorrer das aulas na classe comum, e, normalmente, isso acontecia com o uso de figuras recortadas do livro didático. Percebeu-se o esforço desse profissional na organização desse caderno “adaptado”, mas também certo improviso e fragilidade na articulação entre essa ação e o planejamento de Conceição.

Em determinados momentos, confirma-se a existência de dois espaços de escolarização na sala de aula: o de Solução, demarcado pela relação TILs-discente, e

o do restante da turma, sob a orientação mais personalizada de Conceição. A dinâmica dessa sala de aula compõe um mosaico informacional singular, que materializa o atendimento educacional da diversidade humana, mas também manifesta uma série de barreiras no processo de inclusão de Solução.

Desse modo, os diálogos firmados com Conceição, as observações em sala de aula e as análises dos PEIs conduziram ao indicador de que **a centralidade na Libras, como um conhecimento especializado e hegemônico, no processo de escolarização de Solução, não vem contribuindo para o seu processo de inclusão escolar, assim como tem impactado negativamente na elaboração de formas criativas de acessibilidade por Conceição.** Com isso, a escola vem deixando de investir em outras formas criativas de comunicação que podem favorecer a acessibilidade na sala de aula, oportunizando a expressão do estudante como um sujeito da aprendizagem, que se comunica além do sistema visual-motor.

Solução, assim como outras crianças, faz parte de uma parcela de estudantes com deficiência que vem provocando a escola em direção a um avanço nos processos de inclusão e de organização das condições de acessibilidade. Concorda-se com Conceição, quando defendeu que a inclusão escolar “possibilita às crianças que tenham acesso à educação, respeitando as diferenças de cada um e suas particularidades” (complemento de frase: item 7). No entanto, no dia a dia da sala de aula, é preciso que a escola mobilize esforços para que os alunos, além do acesso, tenham assegurado o direito à aprendizagem. A seguir, algumas reflexões mais específicas sobre a acessibilidade, compartilhadas por Conceição:

Percepções sobre a acessibilidade na sala de aula

Na elaboração de uma composição escrita sobre a acessibilidade em contexto escolar, Conceição demonstrou (re)conhecer a relevância desse princípio no dia a dia escolar de estudantes com deficiência, defendendo que:

A acessibilidade em contexto escolar refere-se à construção de ambientes educacionais inclusivos, onde todos os alunos independentemente de suas habilidades, podem participar plenamente das ações educacionais. É importante perceber e garantir que alunos com necessidades especiais ou deficiências possam receber uma educação de qualidade com igualdade com seus colegas. **Diversas implementações no âmbito da educação inclusiva não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também possibilita a participação e experiência**

educacional para todos os estudantes, promovendo uma cultura de respeito à diversidade (produção textual sobre acessibilidade).

No complemento de frases (acessibilidade - item 15), Conceição sugeriu: “é precis[o] melhorar os acessos com guias e placas orientadoras, principalmente, para alunos cadeirantes”. Com esses entendimentos, Conceição deu indícios de que também compreendia a acessibilidade como uma produção mais instrumental e objetiva, ou seja, um conjunto de parâmetros, adaptações e recursos materiais. No que tange à participação e à experiência de ser estudante, vivenciadas por Solução, aluno surdo, verifica-se a necessidade de se avançar na desconstrução de barreiras que tendem a inertizar a amplitude do conceito de acessibilidade no contexto da sua sala de aula. Durante as observações realizadas na turma desse estudante, constatou-se um elevado grau de interação comunicacional entre Solução e o TILS, porém, um hiato expressivo nas relações comunicacionais e interpessoais com a Conceição.

A formatação cotidiana da experiência escolar vivida por Solução, marcada por um número muito restrito de interações e diálogos mediados pelos professores da sua turma, pode ser insuficiente para fomentar a expressão do seu pensamento e a construção de sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem, pois ele demonstra que se implica emocionalmente com a posição que ocupa no espaço didático a ele reservado. Há a necessidade da promoção de estímulos que o motivem a participar tanto nas tarefas mais simples quanto na resolução de atividades mais complexas, corriqueiramente protagonizadas pelos demais colegas da sala.

No entanto, é preciso reconhecer que o planejamento e a execução de um cenário mais dinâmico e dialógico (na relação docente-discente), em um contexto social em que a maioria não seja fluente em Libras, inclusive o próprio estudante surdo, necessita de alinhamento prévio com o TILS, com os colegas da turma e com a própria escola. Nesse processo, expressões criativas podem emergir, viabilizando melhores condições de acessibilidade nas relações protagonizadas por Solução, com o conhecimento escolar. A própria organização da sala de aula, como aponta Manzini (2015), pode contribuir para a qualidade da comunicação e maior conforto do estudante surdo no processo de aprendizagem.

Estrategicamente, a realização da chamada pode se tornar um momento profícuo para iniciar as interações comunicacionais com a turma, mais

especificamente, com Solução. Isso pode ser organizado mediante a reserva de alguns minutos diários, quando os alunos são instigados a narrar pequenas histórias, levando ao estabelecimento de um cenário social mais descontraído e envolvente na aula. A chamada contém intencionalidade e representa uma função social significativa no processo de escolarização do estudante, assim como da própria instituição, no monitoramento da frequência. Todavia, enquanto a maioria dos colegas de Solução se preocupa com o registro dessa informação, confirmando sua presença na sala de aula, Solução, normalmente, não expressa qualquer reação emocional sobre esse evento, ficando restrito ao contexto informacional do material didático disponível sobre a sua mesa de estudos.

Conceição cumpre o protocolo diário, pronunciando o nome do estudante, mas essa informação nem sempre chega ao destinatário, Solução. E essa falta de mobilização do envolvimento do estudante nesse contexto comunicacional pode conduzir à falta de sentido da chamada, impactando ainda na forma que o estudante subjetiva esse momento da aula, assim como o próprio sentido da aprendizagem.

Na próxima subseção, Sullivan, uma professora de Arte sem vínculo efetivo com a Reme, compartilha suas vivências, posicionamentos e modos de atuar em sala, quando estava à frente da turma investigada em 2023 e parte do primeiro semestre de 2024. A sua narrativa diária era um convite para que os estudantes revelassem, de maneira mais livre, as suas expressões emocionais, o que despertava interesse em todos, inclusive, em Solução.

A decisão pelo nome fictício Sullivan faz referência à preceptora de Hellen Keller (1880 – 1968), uma menina surdocega que foi escolarizada por Anne Sullivan, quando criança, em meados do século XIX. Essa escolha não teve a pretensão de tecer comparações, mas de sugerir outras reflexões sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano, especialmente em uma época com tantos avanços científicos e tecnológicos.

4.2 Caso 2 – Sullivan a professora de arte (2023/2024)

A gente erra, mas aprende, né! Cada ano, é uma experiência nova.

Sullivan é uma professora com mais de 35 anos de idade que, em 2023, ministrava aulas de Arte na Escola Municipal Sol Nascente, transitando, semanalmente, pelas turmas da educação infantil ao quinto ano, inclusive pela turma de Solução, estudante surdo, matriculado no quarto ano. Nessa turma, ela lecionava duas vezes na semana: terça-feira e sexta-feira, o que gerava expectativa nos alunos, especialmente em Solução: nessas aulas, ele tinha a oportunidade de expressar a sua criatividade no caderno de desenho, sem qualquer constrangimento. Além disso, ela informou que lecionava desde 2018. Interrompeu as atividades docentes no período pandêmico e retornou em 2022.

Trata-se de uma professora comunicativa, sorridente e criativa nas estratégias pedagógicas aplicadas na turma participante da pesquisa. Chama a atenção o fato de que, assim como Conceição, Sullivan possui mais de uma graduação. É formada em Administração de Empresas, Pedagogia, Artes e Educação Física.

A seguir, expõem-se os pontos de vista, sentimentos e tensões vividas no contexto escolar, compartilhados por Sullivan por meio de dinâmica conversacional, desvelando as suas percepções sobre a aprendizagem.

Os sentidos subjetivos da aprendizagem expressos por Sullivan

Na dinâmica conversacional, realizada em dezembro de 2023, Sullivan informou que, na qualidade de professora,

[...] estou sempre tentando aprender. **A gente erra, mas aprende, né. Cada ano é uma experiência nova.** É uma forma nova. A gente pensa: o que eu fiz nesse ano, e que no ano que vem eu posso mudar. Abordar de uma forma diferente. Trabalhar de uma forma diferente. A gente está sempre crescendo, evoluindo, errando e aprendendo, né? (Dinâmica conversacional, 2023).

Percebe-se que Sullivan compreende suas vivências como um processo dinâmico e dialético, em que errar e acertar são movimentos necessários da sua própria constituição humana. Ganha centralidade, nessa fala, a reflexão crítica, como uma característica singular e um compromisso ético na (re)organização das

ações e relações pedagógicas empreendidas no seu trabalho. Com isso, a própria experiência de Sullivan retroalimenta a produção de novos saberes.

Para Mitjás Matínez e González Rey (2017), é uma questão importante o reconhecimento desses saberes desenvolvidos na experiência profissional, assim como

[...] a significação da reflexão sobre a própria prática, como espaço potencialmente favorecedor da produção de novos sentidos subjetivos que possam contribuir para mudanças importantes no trabalho que é realizado, espaço que, na maioria dos casos, não se estimula nem se sistematiza no cotidiano da escola. (Mitjás Matínez e González Rey, 2017, p. 160, grifos nossos)

Conforme descreveu Sullivan, as suas vivências integram o momento presente — o da reflexão —, embasando uma avaliação qualitativa dos resultados identificados por ela como “acertos e erros”. Ao declarar que “a gente pensa o que eu fiz nesse ano, e que no ano que vem eu posso mudar”, Sullivan, além de apontar para as possíveis mudanças objetivas, demarcadas pelo planejamento das aulas e relações pedagógicas com estudantes, também é implicada nessa modificação, pois novos sentidos subjetivos emergem na sua constituição humana, impulsionando o seu próprio desenvolvimento.

Ao ser provocada a refletir sobre a Sullivan aluna, ela lembrou, utilizando o tempo presente, dizendo que “[...] é curiosa..., quer aprender..., ansiosa..., né, que quer saber. [risos]” (dinâmica conversacional, 2023). Nesse momento da conversação, Sullivan já estava mais à vontade para compartilhar suas concepções e vivências, o que trouxe mais fluidez na sua expressão, pois foi percebendo que o formato do instrumento (dinâmica conversacional) favorecia maior espontaneidade na sua fala, assim como outras expressões e sentimentos. Ressalta-se que esses aspectos, no referencial teórico e metodológico desta pesquisa, são compreendidos como “[...] produção subjetiva que informa além dos significados explícitos pelos indivíduos e grupos, precisamente pela configuração subjetiva dessas expressões” (González Rey Mitjás Martínez, 2019, p. 35).

O processo de busca pela aprendizagem também se fez evidente na autoidentificação de Sullivan com a docência, quando confidenciou, no complemento de frases, item 1: Ser professor, para mim, é “transferir conhecimento e aprender diariamente com meus alunos, compartilhar informações e apresentar novos caminhos e possibilidades”. Além disso, comprovou o lugar da reflexão no seu dia a

dia com os alunos. Nessa fala, quatro verbos foram consistentes para a construção de sentidos sobre a sua atuação docente: transferir, aprender, compartilhar e apresentar. Vê-se que há uma gradação na organização da sua fala: ela parte de um lugar constituído pela sua formação e experiências vividas e avança, reconhecendo, nesse processo, as provocações e os saberes dos alunos. Sullivan, possivelmente, é tensionada e tensiona a turma, divulgando conhecimentos e ofertando a possibilidade de novas reflexões sobre as temáticas trabalhadas, o que pode, de certa forma, incentivar a criatividade na sala de aula.

As ações de Sullivan indicam que **o diálogo na sala de aula é uma característica privilegiada no processo de implicação dos estudantes nas atividades escolares propostas**. Com atenção às formas de diálogo protagonizadas na sala de aula, especificamente na turma participante da pesquisa, Sullivan investe na qualidade da comunicação com os estudantes, inclusive com Solução, promovendo contatos visuais e interações no curso da aula. A qualidade das relações protagonizadas pela docente ilustra a desconstrução de barreiras na sala de aula, o que fertiliza a existência de melhores condições de acessibilidade.

Assim como Conceição, Sullivan reconhece o trabalho do tradutor e intérprete de Libras como indispensável no processo de inclusão escolar desse estudante, o que se identifica tanto nas suas expressões em sala de aula, como nos registros do PEI elencados a seguir:

Quadro 10 – Componente curricular Arte (2023)

COMO SERÁ FEITO – ESTRATÉGIAS E MATERIAIS	
1º semestre	2º semestre
Tradução e interpretação na Língua Brasileira de sinais (Libras)	Atividades adaptadas impressas; Quebra cabeça em papelão; Brinquedos pedagógicos; Bloco de montar; Giz de cera; Lápis de cor e de escrever; Massinha de modelar; Pendrive; Caixa de som.

Fonte: Escola Sol Nascente (2023).

Evidencia-se que, enquanto no primeiro semestre o conteúdo curricular Arte inseria, como estratégia principal, a medição linguística do tradutor e intérprete de Libras, no segundo semestre, o foco foi a adoção de recursos materiais nas aulas.

Parece que houve um movimento reflexivo no processo de escrituração desse documento no segundo semestre, quando Sullivan, assim como a maioria dos professores de Solução, suprimiram a presença do TILs do campo COMO SERÁ FEITO – ESTRATÉGIAS E MATERIAIS. Aparentemente, o TILs era apreendido, nos registros do PEI do primeiro semestre, como a única possibilidade de organizar as condições de acessibilidade na sala de aula.

Sobre o PEI, Sullivan informou que

[...] tem que trabalhar o PEI, porque **cada um tem a sua particularidade, né. Tipo... tem a minha aluna, a Lili (nome fictício), que ela é deficiente visual. Mas ela tem outras coisas junto, né.** Tem que saber o que vai dar. O dela é mais tátil. Ouve mais, mas no tato e, assim, tem que programar certinho junto com o [profissional de] apoio que está junto com ela. (Dinâmica conversacional, dezembro de 2023).

Constata-se que a docente preferiu resgatar, na dinâmica conversacional, a experiência em uma turma não participante da pesquisa, demarcando as características biológicas de Lili, uma criança com deficiência visual e que, segundo Sullivan, “[...] tem outras coisas junto [ou combinadas à deficiência visual], né”, exigindo mais atenção na organização do planejamento, em articulação com o profissional de apoio. Além de uma investida na categorização da estudante, Sullivan relata o lugar do trabalho colaborativo no ato de planejar.

No complemento de frases, item 12 – meu planejamento, Sullivan descreveu: “procuro estar fazendo atividades adaptadas para cada aluno com suas particularidades”. Além disso, relatou que para o “aluno com deficiência auditiva, procuro fazer atividades em Libras”. Nesse momento, a professora referenciou Solução e confidenciou no item 16- “fico apreensiva com a dificuldade na comunicação em Libras, porém, com o professor de apoio facilita a comunicação em sala”. Com esse entendimento, Sullivan, possivelmente, avançou na compreensão do trabalho desse profissional em sala, reconhecendo a mediação linguística como facilitadora da comunicação nas relações pedagógicas orquestradas por ela na Escola Municipal Sol Nascente.

Trata-se de um posicionamento que diverge da concepção descrita no PEI (primeiro semestre), em que a tradução e interpretação em Libras era apreendida como uma estratégia pedagógica ou recurso mobilizador da participação do estudante na aula, e não como uma condição de acessibilidade, o que, de maneira

cooperativa, facilitaria a comunicação professor-aluno. Com isso, elabora-se o indicador de que **a escola, mesmo contando com a atuação do TILs, a participação do estudante surdo, em situações mais complexas de comunicação na turma, pode ser fragilizada pelas relações pedagógicas implementadas pelo professor.**

Vê-se que Sullivan não nega sua ansiedade por não dominar a Libras, porém, investe na construção de espaços comunicacionais alternativos, inter-relacionados com a atuação do TILs, favorecendo o envolvimento e a motivação do estudante surdo nas atividades propostas, o que é abordado a seguir.

A ação pedagógica de Sullivan frente à inclusão escolar

Sobre o seu lugar de atuação, Sullivan confidenciou, na dinâmica conversacional: “Escola pública é um desafio, não é? É um desafio para que a gente... várias turmas ao mesmo tempo. Aí tem que lidar com a falta de material. Não é fácil, mas é gratificante” (conversa, dez. de 2023). Nesse relato, Sullivan conjugou duas percepções, inicialmente, antagônicas: desafio e gratidão. Ela reconheceu os desafios que buscou enfrentar, na tentativa de melhorar as condições de trabalho e incrementar a qualidade da experiência escolar dos estudantes. Isso apareceu na sua fala, quando informou que foi a responsável pela revitalização de um espaço destinado às aulas de arte. Durante as atividades de campo, observou-se como os estudantes se sentem motivados naquele ambiente, onde a própria organização dos mobiliários era diferente do enfileiramento da sala de aula.

Todavia, Sullivan manifestou, na complementação de frases, item 14 – recursos didático-pedagógicos, que “falta muito, porém, eu, como professora, acabo comprando do meu bolso o que preciso para trabalhar com os alunos”. A necessidade desses recursos foi reafirmada no item 21 – “para mim, outros pontos importantes seriam mais recursos e capacitações para estarmos atendendo esses alunos com alguma deficiência”.

O conjunto de informações construídas no diálogo com Sullivan sugere a existência **de desgaste físico e emocional devido às condições de trabalho, insuficiência de recursos e formações continuadas voltadas à inclusão escolar.** Ressalta-se que a docente ministra aulas de arte em várias turmas. Conforme ela declarou na conversa: “Eu pego segundo, terceiro, quarto e quinto

anos. E... os dois prés [pré-escola]”. Além disso, assinalou que, apenas em duas turmas, não há registros de matrículas de estudantes com deficiência, mas havia alunos em processo de investigação “[...] que foram encaminhados para laudo”. Segundo Sullivan, por esse motivo, esses estudantes eram os únicos das suas turmas que não contavam com o profissional de apoio diariamente.

Ao ser provocada a falar das relações pedagógicas com esses estudantes, que estavam em processo de investigação e não contavam com profissional de apoio, Sullivan confidenciou:

Eu sinto dificuldade porque o aluno...tem aluno que só funciona... se eu não estiver ao lado dele para fazer a atividade. A gente tem uma sala numerosa e, às vezes, não dá para ter esse apoio certinho, porque é do lado dele, enquanto os outros estão... Então eu falo, porque é para a escola, né?

Pesquisador: Em média, as turmas têm o quê? Quantidade de alunos, mais ou menos.

Participante: Acima de 20. O terceiro tem 30... 20, 25. Aí dependendo da turma que tem... O terceiro ano tem mais, porque ele não tem aluno com deficiência. Aí as outras que têm diminuem um pouquinho.

Nesse relato, Sullivan esclareceu que, para alguns estudantes, há a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais individualizado. Com isso, demarcou a importância do trabalho do profissional de apoio na sala de aula, mas também compreendia que o número de alunos por sala ampliava as suas dificuldades. Ademais, ela confirmou as informações sobre o agrupamento, registradas na documentação do Conselho Municipal de Educação de Corumbá (2023), assim como seus descompassos. No terceiro ano, em uma turma sem matrículas de estudante com deficiência, ela informou o registro de cinco alunos a mais do total regido pela deliberação 599 (Corumbá, 2023).

Sobre a inclusão escolar, Sullivan atestou que “[...] faz parte, né, desse nosso processo, mas que..., ao mesmo tempo, não é fácil, né. Por falta de estrutura. Às vezes, tem estrutura, mas não tem o apoio dos pais.

Corroborando essa linha de pensamento, ela descreveu como desafio:

[...] lidar com a diversidade deles [alunos] no sentido de que... cada um tem uma forma viver suas particularidades, tanto em casa, tem criança que é muito sofrida, então, é um desafio dentro de sala de aula com eles, porque eles refletem muito o lado de casa, a parte de fora. Então, é um desafio. Mas, assim, é gratificante ao mesmo tempo, quando você os vê evoluindo, crescendo, melhorando...

melhorando o comportamento, melhorando o estudo. É bem gratificante!

Nessa fala, Sullivan parece desabafar suas dificuldades, apontando a importância da família no processo de inclusão escolar. Ela prosseguiu na conversa, elaborando reflexões pertinentes a respeito das vivências que os estudantes acabam trazendo para a escola: o aluno “traz o mundo vivido de um determinado lugar. Que leva e gera uma condição que, quando está na escola, não separa do recurso que ele consegue desenvolver para aprender” (González Rey, 2017).

No complemento de frase, a docente apontou que a inclusão escolar (item 7) “garante que todos os alunos tenham acesso à educação, respeitando suas particularidades”. Sullivan, possivelmente, compreende a inclusão escolar como um movimento político, que se expressa na legitimação do direito de todos estarem matriculados nas classes comuns, mas também entende que há a necessidade de reconhecer as particularidades desses discentes, respeitando-as. Assim, indiretamente, chamou a atenção para a organização do ambiente escolar e pedagógico sob uma perspectiva inclusiva, que tem a ver com a emergência do princípio da acessibilidade na escola. Sullivan endereçou diretamente esse fenômeno, a partir das suas expressões escritas e orais.

Percepções sobre a acessibilidade na sala de aula

Para Sullivan, no complemento de frases, a acessibilidade (item 15) é demarcada de maneira bem objetiva, como “possibilidade de igualdade e acesso”. Percebendo ou não, ela invoca a ideia de “possibilidade” presente na Lei Brasileira de Inclusão, quando define o conceito de acessibilidade. Nessa lei, a possibilidade e a condição para alcance e utilização, com segurança e autonomia, se inter-relacionam na dinâmica de funcionamento e organização dos diversos cenários e contextos experimentados pela pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

Avançando nessa questão, na produção escrita sobre a acessibilidade na escola, Sullivan problematizou a complexidade desse princípio e escreveu:

Acessibilidade no ambiente escolar depende de uma série de fatores que envolvem o comportamento da comunidade escolar, poder público e sociedade. **O maior desafio da acessibilidade no ambiente escolar é criar um espaço de convivência onde não haja preconceito** (produção escrita, abr. 2024).

A acessibilidade é compreendida como uma produção coletiva que se expressa nas relações concretas da vida, como aponta Manzini (2015), o que pode concorrer para a desconstrução de uma série de barreiras, inclusive o preconceito. Entretanto, a docente elabora a seguinte reflexão: “tão importante quanto preparar o espaço escolar para o acolhimento dos alunos com deficiência, é oferecer condições aos professores para que possam lidar com as necessidades de todo o grupo” (produção escrita, abr. 2025).

A força da expressão de Sullivan colocou em relevo a centralidade dos investimentos na organização do espaço escolar, nas questões materiais e objetivas. No entanto, desestabilizou a paisagem descrita e avançou, ao apontar a urgência de investimentos na sala de aula, a fim de dar melhores condições de trabalho aos professores, assim como a qualidade das relações pedagógicas.

Em outras palavras, ela se posicionou sobre condições de participação, declarando que “ainda tem muito a ser melhorado, melhores condições e capacitações de professores” (complemento de frases item 9 – condições de participação). Com isso, elabora-se o indicador de que **a inclusão escolar é processo complexo, que requer investimentos nas condições objetivas, especialmente de acessibilidade, assim como na formação continuada de professores, com vistas a garantir melhores condições para a aprendizagem de todos.**

Em contrapartida, Sullivan também expressou (item 8): “tranquiliza-me saber que muita coisa está mudando e que muitos estão conseguindo estar inclusos no ambiente escolar”. No item 10 – aprendizagem, reiterou a “necessidade de formação e capacitação dos professores para estar atendendo os alunos com deficiência auditiva”. Nesse momento, Sullivan estabeleceu um recorte mais preciso, direcionando seu foco para o aluno Solução.

Sullivan não dominava a Libras, mas se esforçava na elaboração de formas alternativas de se comunicar com Solução, envolvendo-o nas atividades propostas. Durante as aulas, verificou-se o interesse da docente em manter sempre o contato visual com o estudante, incentivando-o a prestar atenção nas suas expressões e na dinâmica da aula. Além do mais, ela disse que, sem a comunicação em Libras, operacionalizada pelo profissional de apoio, possivelmente, ampliar-se-iam as barreiras comunicacionais nas relações pedagógicas.

Na próxima subseção, conhece-se um pouco das características de Solução, a partir das observações em sala e em outros espaços ocupados pelo estudante, assim como nos registros do Plano Educacional Individualizado⁴⁸ (PEI) e nas conversas formais e informais realizadas com a comunidade escolar.

4.2.1- O lugar da expressão criativa de Solução (2023/2024)

Solução, assim como outras crianças de sua idade, possui uma imaginação fértil, o que tem contribuído para que sua expressão artística seja protagonizada em diversos contextos da vida escolar, sobretudo nas aulas de arte. Nessas aulas, as atividades escolares ganham novos contornos e sentidos. Nas duas horas semanais reservadas para esse componente curricular, institucionalmente, ele tem mais oportunidade para explorar, sem qualquer censura, suas habilidades com o desenho e com a pintura, como ilustra a figura nº 10.

Figura 10 - Dinossauros desenhados à mão livre em folha A4 (paisagem)⁴⁹



Fonte: Solução (2024)

Essas qualidades de Solução foram registradas no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) em 2023, porém não foram identificadas no PEI desse mesmo ano. Em conversa informal com o TILs que acompanhara Solução no

⁴⁸ Conforme consta no PEI de Solução (2023), sua elaboração contou com a participação dos seguintes profissionais :professora regente, professora de arte, professor de educação física, professora de língua estrangeira moderna, professora de educação em direitos humanos, intérprete e tradutor de Libras, coordenação pedagógica e direção escolar.

⁴⁹ Essa produção foi elaborada por Solução sem articulação direta com o currículo escolar, e confirma a habilidade descrita no PEE.

ano letivo de 2024, foi relatada a não valorização dos desenhos pelo núcleo familiar, secundarizando a expressão artística do aluno.

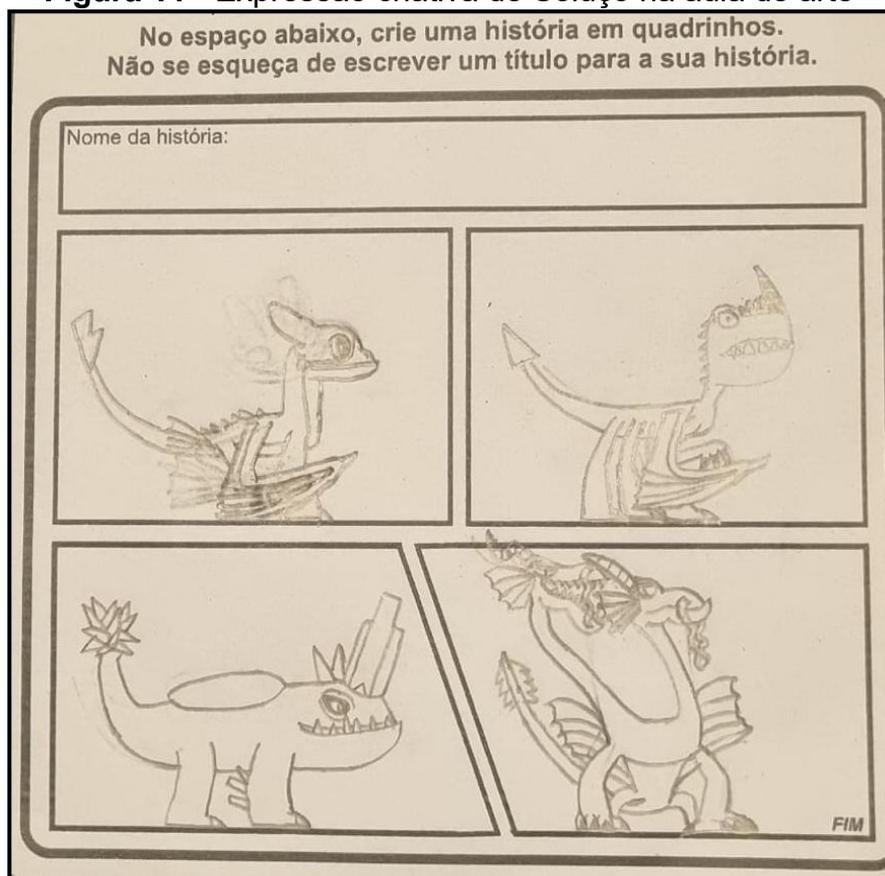
Esse lugar marginal do desenho, no entorno de um estudante com dificuldades na aprendizagem, também foi identificado em um dos estudos de caso analisados por Rossato (2009). A autora detectou que, a partir do momento em que a escola e a família reconheceram a importância do desenho, como uma qualidade e não um desperdício de tempo ou brincadeira, houve o encaminhamento do estudante para um programa de altas habilidades, o que foi de incomensurável valia pra a aprendizagem na classe comum. No caso investigado, testemunhou-se ainda uma mudança na forma como o estudante passou a integrar a subjetividade social da escola, saindo de uma condição de aluno-problema para um aluno com grande capacidade de aprendizagem.

Soluço é identificado na escola como um estudante que ainda está em processo de alfabetização e que, normalmente, não tem problemas de comportamento. Durante as observações realizadas em 2023, presenciou-se o elevado interesse do estudante pela pintura e desenho, contrastando com alguns episódios em que demonstrava ansiedade e falta de motivação por algumas atividades propostas.

Entre as expressões do estudante, salientou-se, em 2024, uma mudança emocional repentina, durante a transição da aula de matemática para a de arte. Enquanto na aula de matemática, o estudante estava inquieto, ansioso e sem conseguir avançar na realização e na compreensão da avaliação proposta pela professora regente, na aula de arte, sucedeu-se, instantaneamente, o inverso: o semblante do aluno mudou abruptamente, aumentando a sua concentração, motivação e interesse com o término de uma aula e início da outra.

Conforme anotado no Caderno de Campo, nesse dia, 11 de abril de 2024, Soluço desenhou com maestria quatro dragões para compor uma história em quadrinhos proposta pela professora Sullivan. Diferentemente da atividade anterior de matemática, quando não conseguira realizar a atividade avaliativa, percebeu-se que Soluço, além de compreender o objetivo da atividade, se sentiu livre para criar. Mesmo não avançando na produção de letras e palavras, elaborou com muita habilidade os elementos não verbais do gênero textual proposto, como exhibe a imagem a seguir.

Figura 11 - Expressão criativa de Solução na aula de arte



Fonte: Solução (2024)

Nessa sequência de imagens, o estudante representou, com detalhes, os personagens da sua história em quadrinhos. No processo de criação, resgatou, da sua experiência cultural, aquilo que julgou interessante. A qualidade dos desenhos foi notada, imediatamente, pelos colegas que se sentavam em torno de Solução. Em um determinado momento, um desses colegas verbalizou que ficou “igualzinho a Como treinar o seu dragão!”. Trata-se de uma animação voltada para a faixa etária de 10 anos, em que o pequeno bárbaro Solução protagoniza uma série de aventuras montado no seu dragão, o Banguela, o que justificou a escolha do nome fictício do estudante surdo.

Como treinar o seu dragão é uma trilogia baseada nos livros da escritora londrina Cressida Cowell. Na imagem a seguir, da direita para a esquerda, vê-se a produção de Solução, o *folder* com a publicidade da animação, em que o personagem Solução se encontra entre dois pequenos dragões e, à esquerda, a capa de um dos livros de Cressida Cowell.

Figura 12 - Capa de livro, publicidade de filme e produção do estudante



Fontes: Amazon (imagem à esquerda), DreamWorks Animation (imagem central) e Soluço (imagem à direita)

Na produção de Soluço, marcado por uma seta vermelha, verifica-se que houve uma releitura da experiência visual proporcionada pela animação. No primeiro quadro da atividade realizada, é grande a semelhança entre o desenho de Soluço e o personagem Banguela, retratado na capa da animação (imagem central da figura 12), à direita, na cor preta. Além disso, os demais dragões que constituem o enredo da história criada por Soluço também contêm contornos e expressões similares com outros personagens da animação, como ilustrado a seguir.

Figura 13 – Personagens da animação “Como treinar o seu dragão”.



Fonte: domínio público

Em conversa informal com Sullivan, mencionou-se a qualidade dos desenhos de Soluço, na tentativa de provocar novas reflexões sobre essa característica já conhecida entre alguns docentes e colegas da escola, mas integrada à subjetividade social da sala de aula, como uma espécie de passatempo que auxiliava esse estudante a se organizar emocionalmente. Essa conversa inicial com a docente foi

profícua, mas não avançou, porque, pouco tempo depois, houve a finalização do seu contrato com a Reme e sua substituição por uma nova professora de Arte para a turma que, naquele momento (primeiro bimestre de 2024), já estava no quinto ano.

Estudos científicos como o de Rossato (2009) atestam que o reconhecimento e a valorização do desenho, como expressão subjetiva do estudante, podem aprimorar a experiência escolar de alunos com histórico de dificuldade na aprendizagem. Assim, buscou-se, a partir de conversas informais, provocar a coordenadora Matilde sobre a existência dessa característica em Solução. Os diálogos elaborados com essa profissional constituem o último caso a ser analisado nesta pesquisa, cujas informações se encontram na próxima subseção.

4.3 Caso 3 – A coordenadora Matilde (2023/2024)

Todos estão na escola, mas nem todos têm a mesma oportunidade.

Matilde tinha menos de 40 anos, em 2023, quando foi iniciada a pesquisa de campo na Escola Sol Nascente. Nesse período, ela ocupava a função de coordenadora, nos dois turnos, dessa instituição. Como estava sempre muito ocupada, devido à rotina de trabalho, houve o cuidado do pesquisador em ajustar os melhores momentos para a realização das atividades de conversação, produção escrita e complementação de frases, o que aconteceu no primeiro semestre de 2024.

O primeiro contato com Matilde ocorreu na sala da coordenação em 2023, momento em que ela aceitou participar da pesquisa, demonstrando receptividade e reconhecendo as possíveis contribuições na educação municipal. Mestre em Educação e graduada em Pedagogia, considera a alfabetização algo especial na sua constituição como professora. A seguir, divulgam-se, nos diálogos e complementos de frases, as percepções de Matilde sobre a sua atuação profissional frente à coordenação pedagógica.

Os sentidos subjetivos da docência expressados por Matilde

Em um clima conversacional tranquilo, Matilde recordou parte das suas vivências na educação, confidenciando:

A minha **identidade profissional é com alfabetização**. Já passei por turmas de quinto ano, de quarto ano, mas eu me identifico com alfabetização. Assim, eu sempre tenho medo de falar... é pedagogo, mas a gente tem uma identidade profissional. E a minha é com turma de alfabetização. Eu sempre tenho medo de cair no quarto, quinto ano, porque é uma coisa que eu gosto. Assim... Eu vejo... Não que você não veja em outros, mas é que eles vêm sem saber ler. Quando eles saem lendo... é bem gratificante. Minha paixão é a alfabetização. **Quando minhas professoras estão na turma de alfabetização e elas aceitam** algo que eu fiz, ou que eu quero compartilhar, eu fico feliz (conversação, março de 2024).

Dando sequência à conversa, Matilde enfatizou:

Eu, professora, sou professora alfabetizadora, sou professora, cheia da escola mesmo, que me dedico mesmo na coordenação. Eu tento me dedicar o máximo possível às crianças na sala. **Vou..., converso, brinco, compartilho. E... que cada dia tem ficado mais difícil esse movimento de sala de aula, de compartilhar, de resposta dos pais.** Mas eu, professora, me dedico aos meus alunos, tento fazer o máximo que eu posso em relação e estudo também, cada vez que a gente continua estudando em relação a esses assuntos.

Na expressão de Matilde, estampa-se a empolgação em compartilhar as suas experiências com o corpo docente da escola, especialmente com professores que atuam à frente de turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Todavia, a sua fala também dá indícios de que nem sempre havia espaços para esse tipo de diálogo: **“Vou..., converso, brinco, compartilho. E... que cada dia tem ficado mais difícil esse movimento de sala de aula, de compartilhar, de resposta dos pais.”**

Durante as atividades de campo (2023/2024), era comum encontrar, em sua sala, professores, alunos, pais ou responsáveis recebendo algum tipo de orientação. E assim como as professoras Conceição e Sullivan, Matilde também apontou a importância da família no processo de escolarização dos estudantes, avançando na problematização dessa temática:

E, assim, eu sempre aprendi que, desde quando eu iniciei lá, no magistério que... **Você não tem como esperar do pai que você não sabe o conhecimento que ele tem.** Eu fiz aquela especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social⁵⁰. E... ela me ensinou bastante [...]. Eu sempre trago essas reflexões para os professores, porque eu quero cobrar um lápis do meu aluno. Não, não vou cobrar, porque eu não sei como aquela família é... [...] a gente tem aluno aqui, que antes de ir embora, pede pra comer. Entendeu? Eu sou apaixonada pela Escola Sol Nascente..., pela sua diversidade... (Emocionada, Matilde pausa a fala e começa a chorar) (dinâmica conversacional, 2024).

As reflexões de Matilde sobre a participação da família na escola são fundamentadas a partir dos processos formativos que fazem parte da sua constituição docente, propiciando um olhar mais humanizado e científico sobre essa questão. A professora evidentemente se encontrava emocionalmente implicada com o seu trabalho e com as pessoas, reconhecendo nisso paixão e demonstrando responsabilidade social na condução dos processos de inclusão escolar.

⁵⁰ A pós-graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social foi decorrente de uma parceria entre a UFMS e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação Mato Grosso do Sul (Undime/MS).

No fluxo da conversação, realizada em março de 2024, ela se comoveu, demonstrando afeto e preocupação com a comunidade, com o corpo discente e com suas famílias. E, após se reorganizar emocionalmente, complementou:

E... assim, eu sempre me emociono! Eu falo assim, eu **não sou professora por amor, porque eu estudo**, mas não tem como não se emocionar com esses nossos alunos. **A gente vive..., eu vivo** [...]. Eu conheço meus alunos, eu conheço o que eles necessitam (dinâmica conversacional, 2024).

Duas questões emergem dessa fala de Matilde, com força para desafiar o senso comum: a) a função docente como um processo constituído cientificamente e em contínuo movimento de estudo; b) a implicação emocional com o trabalho da coordenação, como um processo constituído subjetivamente. Essas duas questões foram reafirmadas por Matilde, na atividade de complementação de frases item 1, **ser professora para mim** é “acreditar que posso fazer a diferença na vida de uma criança; muito estudo e dedicação. Além disso, ela retratou esse trabalho como uma conquista: “Pra mim, eu falo que esse movimento que eu fiz. De escola pública. Esse aqui é **uma conquista...** esse movimento”.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos na leitura, após o período da pandemia do novo coronavírus (2020-2021), assim como nas intervenções realizadas, Matilde comentou:

Muitas vezes, eu até chamava o pai para mostrar essa dificuldade, porque o que eu não gosto também em sala de aula, eu nunca faço, é mandar atividade, porque a gente nunca sabe o nível de conhecimento desse pai da escola pública. Então, eu nunca mandei, eu chamava para reconhecer essa família. Então, se a família eu via que não tinha..., não conseguia, aí a gente trabalhava mesmo só... só com a coordenação, só em sala de aula. Se a gente via que ia conseguir, aí a gente mandava uma atividade de leitura, mandava ficha, mandava livro.

Matilde procurava criar espaços comunicacionais com a família, com vistas a estabelecer parcerias no acompanhamento das atividades dos alunos. Avançando na conversa, depreendeu-se que a trajetória escolar de Matilde encontrava eco, sob diversos aspectos, nas histórias dos seus alunos.

Quando provocada a falar da sua época como aluna, declarou ter estudado em escola pública: “Eu lembro, assim, que o mestrado era até um pouco distante pra mim, porque eu tinha assim..., era dedicada, minha mãe não tinha terminado o Ensino Fundamental nem o Médio, mas ela era muito dedicada, acompanhava tudo”

(conversação, março de 2023). A família, em seu depoimento, é um indicador de relevância na configuração subjetiva de Matilde. Suas vivências passadas ganharam eco nas suas ações e reflexões atuais. Assim como muitas famílias de estudantes de escola pública, a sua família, em determinado tempo histórico, também enfrentava dificuldades.

Matilde colocou em relevo o seu apreço pela escola pública, o que se apreende como um indicador prestigioso na sua configuração subjetiva. Para ela, essa instituição “[...] é um espaço de reflexão, um espaço de acolhimento, um espaço para todos, um espaço de diálogo, especialmente de acolhimento para aqueles alunos que têm mais necessidades, que a gente chama de..., lá, por dia, chamamos de excluídos” (conversação, março de 2024). Essa forma de pensar a escola pública e de reconhecer o seu lugar, no processo de acolhimento daqueles apontados como excluídos, contrasta com o movimento empírico vivido por Matilde. Para ela, no dia a dia, descortinam-se contradições que interferem no funcionamento desse espaço.

Provocada a refletir sobre a expressão “direito à educação”, Matilde argumentou:

Direito à educação é um **direito que deveria ser de todos**, porque na prática a gente vê isso, né? Mas na... na teoria, aliás, a gente vê isso, mas na prática, infelizmente, é o que a gente não busca, assim. Vejo que nem todo mundo tem as mesmas... **Todos estão na escola, mas nem todos têm as mesmas oportunidades.**

Matilde confirmou o movimento de chegada dos estudantes, por meio da garantia de matrículas, porém ressaltou a falta de igualdade de oportunidades na trajetória escolar. Complementou:

Em inclusão, Daniel, mesma coisa. **Eles estão dentro da sala de aula, mas, infelizmente, não vejo eles participando da sala de aula**, participando dos momentos de escola. Em muitas situações, né? E, assim, tem trabalhado, mas não tenho visto ainda, infelizmente. Acho que **a gente tem muito que avançar ainda na inclusão.**

O posicionamento de Matilde tem uma característica reflexiva, procurando compreender a realidade além da aparência. Ela admitiu os avanços quantitativos no processo de garantia de matrículas, legitimando a sala de aula comum como um espaço de todos. Todavia, suspeitava da qualidade da participação dos estudantes, ao concluir: “Eles estão dentro da sala de aula, mas, infelizmente, não vejo eles

participando da sala de aula [...]”. Assim, elabora-se o indicador de que **a política de inclusão escolar proposta na documentação oficial, inclusive no PPP da escola, acaba ganhando outros contornos na sala de aula, caracterizando-se mais como integracionista.**

De fato, Matilde pareceu reconhecer as fragilidades na operacionalização da política de inclusão escolar, a partir do lugar de quem acompanha as atividades propostas aos estudantes, assim como os resultados alcançados por eles, porém, também detectou dificuldades no processo de orientação ao corpo docente. Com isso, sentia-se responsável por investir na sua própria capacitação, a fim de repartir os conhecimentos com a sua equipe de professores. Os posicionamentos a seguir corroboram a sua atuação sob a perspectiva inclusiva.

A ação pedagógica de Matilde frente à inclusão escolar

Conforme observado, as reflexões de Matilde partem da articulação entre a teoria e prática, pois os conhecimentos adquiridos nos cursos e estudos vêm qualificando a sua visão crítica da realidade, assim como a sua atuação à frente da coordenação pedagógica. Esse entendimento ficou evidente durante a conversação, pois estava “[...] encerrando uma especialização em educação especial pra eu poder entender um pouquinho, principalmente pra poder ajudar as professoras”. Isso provavelmente deve ter contribuído na ampliação da sua visão crítica sobre a escola em que trabalhava, assim como na qualidade científica da orientação ao corpo docente, quanto à inclusão do estudante com deficiência.

No complemento de frases, item 18 – quando vejo uma criança com deficiência, Matilde informou que “busco conhecer e estudar”. Ela complementou essa informação, na fala relativa ao aluno com deficiência:

É um aluno que precisa ser acolhido, precisa ser visto. **Eu tenho estudado, tenho buscado, porque é o meu ponto fraco. Vou te confessar, é o meu ponto fraco.** Eu acho que esses alunos precisam de mais políticas ou que elas sejam efetivadas, porque até política a gente diz, mas que elas sejam efetivadas realmente. Então, é um aluno que precisa ainda ser visto (dinâmica conversacional, 2024).

Constata-se que o movimento de estudo e busca por conhecimentos é um indicador configurado na subjetividade de Matilde, que ela reconheceu como um

desafio, por considerar “um ponto fraco”, na sua formação, as discussões voltadas à inclusão escolar do aluno com deficiência. Além disso, questionou o processo de efetivação de políticas cujo mote é a inclusão escolar dos discentes, pois estão, de certa forma, invisíveis na escola.

A forma como Matilde se expressou vincula-se a uma pessoa com recursos subjetivos capazes de tensionar a comunidade escolar, na tentativa de orquestrar um ambiente mais saudável e inclusivo. No item 3 do complemento de frases, ela externou incômodo com “a falta de empatia na rotina de trabalho” e opinou, no item 12 – trabalho colaborativo, “quando combinado com a inclusão, pode ter um impacto significativo no ambiente escolar e no desenvolvimento dos alunos”. No entanto, no item 16, da complementação de frases, declarou que fica apreensiva quando “não consigo ajudar professores e alunos”.

Quanto às adversidades, segundo Matilde, “todo dia um desafio, professor de escola pública. Falta de recurso, falta de apoio. Infelizmente, a gente não tem. Acho que é um dos grandes desafios. É a falta de recurso e a falta de apoio” (dinâmica conversacional, 2024). Assim como a professora Sullivan, na função de coordenadora, Matilde também listou a falta de recursos para realizar as atividades cotidianas. Além disso, na produção escrita sobre a acessibilidade na escola, Matilde citou outros desafios encontrados na Escola Sol Nascente em relação à infraestrutura arquitetônica.

Ao discorrer sobre as barreiras encontradas no dia a dia da escola, Matilde asseverou:

Eu acho muito mais fácil você estar em sala de aula, por mais que existe um planejamento, de você trabalhar, do que você trabalhar na coordenação, porque a gente tem muita parte burocrática. **Às vezes, o que eu quero fazer, o que eu quero atender meus professores e alunos, eu acabo não conseguindo, por conta dessa parte burocrática.** Às vezes, uma reunião de reflexão, mesmo com os professores, de falar de educação social, que muitos não têm essa discussão, Daniel. A gente não consegue por conta dessas coisas burocráticas. Então, **às vezes, você está em sala de aula, essa coisa, o espaço da reflexão é muito mais fácil com você e os seus alunos do que quando você está na coordenação,** que muitas vezes a gente fica preso a uma parte burocrática, que é obrigatório, tudo, eu entendo, mas, assim..., não tem esse espaço, infelizmente, pra gente ter com o professor.

Matilde reconheceu que a burocratização tem atrapalhado o atendimento às demandas dos docentes, reduzindo os espaços de discussão e secundarizando a

reflexão entre os pares. Para ela, é mais fácil mobilizar esses processos com os alunos, na qualidade de professor da turma, o que também foi dito no complemento de frase, item 4, quando caracterizou a sala de aula como o “espaço de troca, diálogo, um espaço importante na escola”.

A forma como Matilde se expressou define o indicador **do diálogo coletivo como um espaço institucional a ser conquistado na Escola Sol Nascente**, cujas pautas atendam às necessidades da própria comunidade escolar. Como ela relatou: “O espaço que a gente tem, eu falo assim, é hora-atividade, que você sempre só pega um, não tem aquela... O que eu penso, o que eles também questionam muito, é que você, enquanto você é média, sabe que não vai para a escola, o que eles querem discutir” (conversação, março de 2024). Em outro momento da conversação, confidenciou: “[...] eu tenho muitas coisas para desabafar e nunca consigo. Para falar com meus professores e nunca consigo, entendeu?”

Sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), documento que conjuga (ou deveria conjugar) várias vozes na organização dos processos de aprendizagem do estudante com deficiência, Matilde resgatou parte da história sobre a produção do documento:

[...] esse plano vinha pra gente. A gente... todos os professores participavam. No meu caso, o regente e os professores de área. E aí eu lia, tentava, igual eu te falei, contribuir da melhor maneira, mas alguns, assim, não aceitam ou não entendem..., colocam conteúdo, **E assim, infelizmente, a gente acaba... não conseguindo ver realmente como aquele conteúdo está sendo trabalhado.**

De acordo com Matilde, o PEI chegava à coordenação pré-elaborado, para homologação e ou inserção de sugestões. No entanto, quando apontadas por ela as sugestões de adequação, às vezes, geravam-se discussões entre alguns docentes que discordavam das observações e/ou demonstravam outros entendimentos sobre a descrição das estratégias e materiais utilizados na aula.

Os PEIs, relatou Matilde, prosseguiam sem a totalidade de ajustes, demarcando-se o que seria ministrado, ainda contendo hiatos a respeito dos procedimentos e recursos a serem adotados em algumas aulas. Revisitando esse documento, especialmente o PEI de Solução, elaborado no primeiro semestre de 2023, confirmou-se não o hiato, mas o entendimento majoritário de que o trabalho de tradução e interpretação na Língua Brasileira de Sinais (Libras) correspondia à descrição das estratégias e materiais utilizados na aula.

Sobre o enfrentamento dessa problemática, Matilde explanou:

É isso que eu estou tentando melhorar, né, com essas discussões com eles, com essas reuniões com eles, de como esse conteúdo realmente está sendo abordado. Porque o PEI era feito, infelizmente, muitas vezes não era o que estava sendo realizado em sala.

De fato, constatou-se uma mudança substancial no texto do PEI de Solução do segundo semestre de 2023, dando indícios de um movimento reflexivo e dialógico na elaboração do documento. Matilde frisou que o coletivo “[...] está buscando essa melhora”, mas alertou: “e nem os professores entendem muito do PEI. Então, também é uma outra coisa para estar se discutindo. Não sabe se é obrigação dele ou do professor de apoio. É a obrigação do professor de apoio, mas é a obrigação da gente”.

As falas evidenciaram a necessidade de formações continuadas sobre o PEI na organização das aulas sob uma perspectiva inclusiva, assim como a operacionalização do seu preenchimento. Conforme o Inep, o PEI é um “Instrumento escrito, elaborado por professor da sala de aula comum/regular, com intuito de propor, planejar e acompanhar a realização das atividades pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial”. Pereira e Nunes (2018) concebem esse documento como promotor da acessibilidade curricular.

Versões sobre a acessibilidade na sala de aula

Sobre a acessibilidade, Matilde assegurou, na produção escrita, que “a acessibilidade em contexto escolar é um tema importante, através dela garantimos que todos os alunos independentemente das suas necessidades, tenham oportunidades de aprendizado e participação na vida escolar” (produção escrita, 2024). Já no complemento de frase, item 15, externou que a acessibilidade é “importante para que todos tenham acesso digno de ir e vir”. Entretanto, reconheceu a fragilidade desse princípio na Escola Sol Nascente:

Na escola em que estou inserida, enfrentamos desafios em relação à infraestrutura física. Apesar de contarmos com uma rampa para cadeirantes, ela ainda não é coberta, o que torna o acesso difícil em dias chuvosos, e banheiros adaptados. Estes são passos significativos que permitem alunos e funcionários com mobilidade reduzida os espaços de maneira independente e digna (produção escrita, 2024).

Matilde associou a ideia de acessibilidade na escola à oportunidade e dignidade da pessoa com deficiência, elaborando uma reflexão coerente com sua visão de mundo. Concluindo seu pensamento, Matilde avançou na definição de acessibilidade: “[...] é crucial compreender que a acessibilidade em contexto escolar vai além desses aspectos físicos”. Com essa perspectiva, Matilde, indiretamente, reforçou a complexidade que envolve a construção desse princípio, cuja essência tem a ver com a garantia do exercício da cidadania (Silva Filho; Sebastian Heredero, 2024).

Matilde desvelou que o direito à aprendizagem não vinha sendo garantido na escola, o que gerava incômodo e sofrimento. Para enfrentar esse problema, ela estruturava recursos subjetivos, a partir do estabelecimento de espaços de diálogo com os docentes.

Sobre o baixo investimento destinado aos estudantes com deficiência, na atividade de conversação, ela ponderou:

Eu tenho buscado, assim, tenho tentado conversar com os professores, porque, assim.... Você sabe, quando o professor é mais antigo é muito mais difícil... **Então, talvez os passos fossem mais de refletirem, de aceitarem, de entenderem que o aluno não é o professor do apoio, né? Porque, assim, eu sempre entro na sala e se ele tá lá atrás eu pergunto, por que que ele tá sentado aí atrás?** Principalmente assim..., porque esse ano veio bastante criança. Eu pergunto, por que tem que estar sentada aí atrás? Se ele está em fase de adaptação ainda, eu dou uma relevada, porque assim..., às vezes, [a criança] não tá acostumada, [ela] acaba machucando o outro. Mas se já está passando um tempinho, eu tô vendo ele ali, o que me incomoda (dinâmica conversacional, 2024).

A reflexão de Matilde descortinou os desafios enfrentados para estabelecer espaços de diálogo, especialmente quando alguns docentes se posicionavam com resistência aos processos de inclusão. Ela chamou a atenção para o aspecto pertinente: de que o estudante faz parte de um contexto mais amplo da sala de aula, sob a responsabilidade do titular, ou melhor, do professor regente. Além disso, a fala de Matilde expressou inconformidade com a própria distribuição dos alunos na sala, em que os estudantes com deficiência eram alocados ao fundo, ao lado e sob a tutela do profissional de apoio. A situação leva à elaboração do indicador de que **a inclusão escolar da pessoa com deficiência tem sido compreendida, em alguns contextos, como responsabilidade do profissional de apoio.**

No concernente ao lugar periférico reservado aos estudantes com deficiência na sala de aula, constatou-se, a partir das observações em 2023 e 2024 que, na escola Sol Nascente, era um espaço já institucionalizado na dinâmica das aulas. Sobre isso, Matilde problematizou:

Porque, assim..., se ele tá incluso, tá incluso. Por que ele tá aí atrás? Só que assim, é aquilo que eu falei pra você. Se eu pego muito, acabo ofendendo. Então... às vezes, a gente acaba até deixando, né? Porque ela tá insistente, é isso que a gente compõe. É porque ela não tá em sala, não sabe o quanto é fácil. Mas eu tenho buscado, né? Um dia, outro dia. Já comecei a perceber uma diferença, né? Então, assim, acredito que, de formiguinha em formiguinha, vai (dinâmica conversacional, 2024).

As vivências de Matilde demonstram que a consolidação da escola, como um espaço social fecundo para a aprendizagem e desenvolvimento humano, especialmente de estudantes com deficiência, torna-se objeto de enfrentamento na própria escola. Nesse movimento, é preciso investir em formações continuadas que oportunizem a produção de novos sentidos subjetivos frente à inclusão escolar, com vistas a avançar na elaboração de conceitos, especialmente o de acessibilidade.

Trata-se de um princípio que transcende a existência de infraestrutura física, como descreveu Matilde. Para a docente, a acessibilidade “engloba ações e práticas que garantam o acesso justo, a participação ativa e o pleno desenvolvimento de todos os alunos, considerando suas características e necessidades individuais” (dinâmica conversacional, 2024). Com esse posicionamento, Matilde admitiu que o acesso, compreendido como o direito de matrícula na escola, deve ser acompanhado de condições para que o estudante consiga se expressar sem qualquer tipo de impedimento, mobilizando sua aprendizagem e desenvolvimento.

A implicação de Matilde com a sua função na Escola Municipal Sol Nascente ficou demarcada nesta fala:

Eu gosto de saber quem são os alunos. Eu gosto de saber quem tá com mais dificuldade. Quem não tá. Quem tá com muita necessidade até de atenção. Quem, independente da família, né..., o que precisa, como que essa criança precisa. Porque, se eu não sei, por exemplo, tem aluno que tava reclamando todo dia que tava com dor de barriga. Eu falei, mas é dor de barriga, dor de barriga, você comeu, você não comeu, **então era de fome.** Se eu não converso, se eu só ligo, ligo, ligo, eu nunca vou saber, né, sou responsável. Então, assim..., eu tento. estou tentando fazer, enquanto coordenação esse trabalho (dinâmica conversacional, 2024).

De fato, Matilde demonstrou exercer sua atividade profissional com responsabilidade e compromisso social. Para Martínez e González Rey (2017, p. 21), “o compromisso social não é definido apenas por uma intencionalidade de um discurso, mas pela qualidade de uma proposta teórica que permita ações profissionais congruentes com o compromisso que se pretende assumir”.

Conforme exposto, os posicionamentos de Matilde eram orientados pelos aportes teórico-científicos construídos ao longo da sua formação acadêmica, assim como pelas suas vivências na educação e em outros contextos sociais. Verificou-se, ainda, que o diálogo era uma categoria privilegiada na condução da sua profissão. Ela organizava espaços de conversa com a comunidade externa, a fim de conhecer melhor as necessidades e interesses das famílias e estudantes. Ademais, durante a atividade de conversação, constatou-se que Matilde se apresentava emocionalmente envolvida com as atribuições de cuidar e educar as crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante a dinâmica conversacional, em março de 2024, Matilde referiu-se à sua angústia com a organização da escola, pois a instituição ainda estava sem o quadro completo de profissionais de apoio à inclusão escolar. Para ela, a falta desses profissionais, no início do ano, estava ocasionando desgaste no funcionamento da escola, sobrecarregando a coordenação. Em um determinado momento da conversa, ela confidenciou: “tem dia que eu saio daqui extremamente cansada [...]. A gente tá assim, apagando, apagando fogo.”

Refletindo sobre a lacuna desses profissionais no início do ano letivo, Matilde considerou que eles deveriam ser convocados antes do início das aulas. Na dinâmica conversacional, disse que a “[...] coordenação acaba não tendo esse tempo, porque aí professor [de apoio] falta, a gente tem que ficar em sala”. Trata-se de uma fala legítima de alguém que está angustiada com a sobrecarga vivenciada na gestão escolar. No entanto, torna-se necessário (re)lembrar que a responsabilidade pelos processos de inclusão escolar deve ser partilhada pela comunidade interna de maneira geral, especialmente, com os docentes que atuam diretamente com os estudantes com deficiência. Entretanto, isso não retira a responsabilidade da administração pública com o aprimoramento do processo que envolve as contratações desses profissionais.

4.4 A subjetividade social da sala de aula: impressões sobre a acessibilidade

A comunidade interna da Escola Municipal Sol Nascente demonstrou-se empenhada na organização dos processos de acolhimento dos estudantes com deficiência no dia a dia escolar. Em conversas informais com alguns profissionais da instituição, assim como as expressões registradas no caderno de campo, constataram-se o engajamento e o cuidado com essa população de estudantes, inclusive com Solução, cujo acompanhamento nas atividades de observação compreenderam dois momentos da sua escolarização: quarto e quinto anos.

No curso da pesquisa, percebeu-se que profissionais que trabalhavam nas atividades de conservação e limpeza faziam uso da Língua Brasileira de Sinais, colaborando para a desconstrução de barreiras linguísticas e ampliando as possibilidades de interação social dos estudantes surdos. Trata-se de uma comunidade empenhada no incremento das experiências culturais do corpo discente que, inclusive, acabava financiando uma série de atividades festivas. Entre elas, no dia da criança, alugaram brinquedos para o lazer dos estudantes.

Ressalta-se que há um esforço da instituição em demarcar a importâncias das datas alusivas ao movimento de inclusão da pessoa com deficiência. Nesses momentos, ganha expressividade a atuação dos profissionais de apoio e intérpretes de Libras, que conduzem as ações específicas de conscientização, especialmente no momento da acolhida dos alunos. O discurso de respeito à diversidade é presente, assim como o respeito à diferença.

Observaram-se alguns cartazes em Libras na identificação de alguns ambientes da escola, assim como entre as informações coladas nas paredes da sala de aula de Solução, quando ainda estava no quarto ano (2023), mas não disponíveis na sala do quinto ano (2024).

O uso da Libras em sala restringia-se, majoritariamente, às interações intérprete-discente ou discente-discente, sendo quase inexistente na relação docente-discente. A barreira comunicacional vivenciada nas instâncias de aprendizagem, normalmente, imputava a Solução poucas experiências dialógicas, o que, de certa forma, o excluía das discussões mais complexas promovidas pelos docentes com a turma.

As falas de Conceição, Sullivan e Matilde coincidiram sobre o fato de que o trabalho exercido pelos profissionais de apoio é essencial para a organização das condições de acessibilidade na sala de aula. Todavia, as ações e relações pedagógicas implementadas pelos professores dos diferentes componentes curriculares devem fomentar as expressões dos estudantes com deficiência, seja por meio da Libras ou por meio de outras formas alternativas de comunicação. Com isso, organizam-se espaços profícuos para que o estudante se sinta motivado e produza novos sentidos subjetivos sobre a própria aprendizagem.

Proporcionar um ambiente com acessibilidade tem o potencial de mobilizar novas atitudes frente à inclusão escolar, resgatando a figura do professor como provocador das relações dialógicas no processo de aprendizagem. Isso não quer dizer que os profissionais de apoio e TILs tenham sua relevância deslocada na sala de aula. Pelo contrário, nessa outra maneira de gestão, esses profissionais são convidados a trabalhar colaborativamente na mediação do diálogo, corroborando, ao lado de outros recursos instados pelos docentes, o direito à acessibilidade do estudante.

Há a necessidade de se avançar na concepção de acessibilidade, pois ela se relaciona à existência de condições objetivas e subjetivas. O professor precisa reconhecer que ele também faz parte da construção desse conceito. O estudo de caso, realizado na turma de Solução, revelou que a presença do TILs não foi suficiente para consolidar a sua aprendizagem. Formalmente garantiu-se a acessibilidade às informações na escola, porém, isso não logrou assegurar, ao estudante, o exercício do seu direito à aprendizagem.

As expressões das participantes da pesquisa demonstram que essa temática precisa ser endereçada nas formações continuadas, com o intuito de problematizar o lugar ocupado pelo professor na configuração da acessibilidade no trabalho pedagógico. Trata-se de um conceito complexo, que deve ser personalizado conforme se avança no diálogo com o próprio estudante com deficiência. Nesse movimento, conhece-se parte de suas vivências, necessidades e interesses. As formações continuadas devem, também, reconhecer as vivências dos docentes, propiciando o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que direcionem o olhar para a inclusão escolar, assim como os meios (condições de acessibilidade) para sustentar o direito à aprendizagem de todos.

A próxima subseção inclui algumas percepções sobre o lugar das participantes da pesquisa na orquestração dos processos favorecedores da inclusão escolar.

4.5 A condição de sujeito das participantes na garantia da acessibilidade

A tomada de posição no cotidiano escolar, na qualidade de sujeito, exige, especialmente do professor e da equipe gestora, uma visão mais ampla sobre o lugar que a educação deve ocupar na vida dos estudantes. A sala de aula não deve ser simplificada ao lócus de socialização de pessoas, mas da promoção de experiências culturais e acadêmicas, com qualidade suficiente para desenvolver as potencialidades humanas.

Partindo da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano uma pessoa que nasce ou adquira alguma deficiência tempranamente ou ao longo do ciclo de vida não fica impossibilitada de desenvolver uma função que esteja presente no grupo cultural, como ler ou escrever, por exemplo. A potencialidade de aprendizagem é uma capacidade presente na espécie humana e não desenvolver, adquirir esta ou aquela habilidade cultural está muito mais relacionado aos fatores sociais do que biológicos (Mota, 2023, p. 11).

É preciso, assim, organizar condições alternativas para que todos aprendam e se desenvolvam. No entanto, é preciso (re)conhecer as singularidades do corpo discente e avançar na elaboração de estímulos que o impliquem emocionalmente e mobilizem a sua expressão nas atividades escolares propostas. Nesse movimento, devem ser criados espaços de diálogos que fertilizem o processo de inclusão escolar. Sem esse envolvimento e sem a interação com o professor, torna-se mais complexo ao estudante construir novos sentidos subjetivos sobre a própria importância da escola na sua vida.

Com atenção às situações de desenvolvimento experimentadas por Solução em 2023 e 2024, eram poucos os espaços de interação comunicacional e de diálogo promovidos na sala de aula, o que acabava limitando as oportunidades de o estudante ampliar suas expressões e resolver problemas que emergiam diariamente, de maneira mais autônoma e segura. A fragilidade nos processos de interação discente-docente, mediados ou não pela atuação do TILs, acabou revelando certa conformidade com a não atuação do estudante como sujeito da

aprendizagem. Fundamentando-se em González Rey (2021), Anache, Lustosa e Santos (2023, p. 118) explanam que “a condição de sujeito resulta do fato de que as suas ações estão relacionadas ao seu engajamento em redes de relações e nos sistemas de comunicações”.

Ressalta-se que, na experiência escolar de Soluço, esse lugar de sujeito da aprendizagem vinha sendo negligenciado há algum tempo, muitas vezes devido à falta de investimentos na qualidade das relações pedagógicas, inclusive pela simplificação do princípio da acessibilidade à mediação linguística realizada pelo TILs. Além disso, constatou-se que esse estudante apresentava dificuldades no tocante à aprendizagem, situação confirmada em conversa informal com os TILs e registrada no Plano Educacional Individualizado (2023). No entanto, não foram identificadas quaisquer intervenções pedagógicas na classe comum.

Alguns aspectos encontrados nas expressões da subjetividade individual dos professores acabam, direta ou indiretamente, concorrendo para a simplificação das expressões do estudante com deficiência na sala de aula, assim como podem inertizar a amplitude do conceito de acessibilidade na escola:

- a) centralidade da comunicação com o estudante surdo por meio do trabalho do TILs;
- b) lacuna na elaboração de alternativas criativas de acessibilidade no trabalho pedagógico;
- c) escassez nas interações *vis a vis* com o estudante com deficiência;
- d) desconsideração das habilidades, interesses e da própria história do estudante na organização das atividades escolares;
- e) compreensão da aprendizagem como um processo determinado pela deficiência, e não pela falta de investimentos nas relações de aprendizagem.

Além desses aspectos, é imprescindível atentar às condições objetivas que constituem o lócus do trabalho pedagógico, como a precarização das condições de trabalho docente, demarcada, em alguns casos, como a falta de profissionais de apoio, de recursos didáticos, de formações continuadas etc.

O lugar de sujeito, na organização das condições de acessibilidade, na sala de aula investigada, especialmente nas ações voltadas à escolarização de Soluço, ainda é um espaço a ser conquistado pelas participantes da pesquisa. Em alguns momentos, perceberam-se ações favoráveis à inclusão escolar do estudante, porém, o foco na sistematização de condições de acessibilidade ainda se revelava de

maneira incipiente, o que demonstra a premência de investimentos na política de formação inicial e continuada sobre essa temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou um avanço na compreensão da acessibilidade como uma produção subjetiva, gestada em situações reais, protagonizadas no curso da vida humana. Procurou-se romper com o instrumentalismo que permeia as discussões sobre esse fenômeno social, especialmente na escola pública que, em determinadas conjunturas, acaba simplificando o alcance desse fenômeno à desobstrução de barreiras físicas, o que desconsidera a existência de outras dimensões envolvidas no processo.

Reconhecida como um princípio pela documentação da ONU, a acessibilidade deve ser internalizada como uma regra fundamental na organização dos ambientes sociais, públicos ou privados. Isso tem a ver com a garantia do exercício da cidadania, ou seja, as pessoas, de maneira geral, têm o direito de se fazerem presentes e de se expressarem com autonomia, segurança e conforto. As relações sociais, deflagradas na cena social, devem ser destituídas de qualquer tipo de barreiras que impeçam a existência plena do conceito de acessibilidade, inclusive as produzidas a partir dos sentidos subjetivos elaborados pelas vivências das pessoas.

Historicamente, a escola privilegiou um tipo de estudante, cujas expressões na sala de aula não exigiam investimentos específicos para ampliar as suas funcionalidades de natureza física, psíquica ou sensorial na execução do trabalho acadêmico. Essa lógica configuracional acabou legitimando espaços marginais e segregados àqueles que se destoavam do modelo escolar estabelecido, o que, de certa forma, embasou a organização do pensamento dominante sobre o lugar da pessoa com deficiência na escola.

Em passado bem recente, muitos avanços e discussões têm sido inventariados com o propósito de proteger a vida e garantir uma série de direitos fundamentais ao ser humano. No final do século XX e início do século XXI, por exemplo, foram ascendendo, no Brasil, estudos científicos, documentos e tratados internacionais, reconhecidos, inclusive, em âmbito constitucional.

Entre as documentações internacionais, elencam-se a Declaração de Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), marco significativo na organização do conceito de inclusão escolar e a Convenção Sobre

os Direitos da Pessoa com Deficiência, cujo preâmbulo marcou a função da acessibilidade para que as pessoas com deficiência gozem plenamente dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Declarada como princípio pela ONU, a acessibilidade é reafirmada na Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão. Nessa legislação nacional, a acessibilidade é definida como um direito que se relaciona ao próprio exercício da cidadania. No contexto educacional, ela deve ser invocada para que sejam respeitadas as condições dos estudantes com deficiência, a fim de que protagonizem o lugar de sujeito da aprendizagem, atuando de maneira mais autônoma, segura e confortável nas atividades propostas no currículo.

Conforme observado na construção dos elementos desta pesquisa de doutoramento, a documentação do Inep (2019-2022), que orienta o levantamento das informações pontuais sobre a acessibilidade na escola, não dá conta de descrever esse conceito na sua plenitude, apesar de ser indiscutível o seu papel na identificação do lugar e das condições de maturação das discussões sobre o fenômeno. Assim, reconhece-se que houve avanços nas ações desse instituto de pesquisas, especialmente na categorização dos recursos de acessibilidade existentes nas vias de circulação dos prédios escolares, assim na provocação da comunidade interna da própria escola na organização de informações sobre a sala de aula com acessibilidade.

Sobre a emergência do vocábulo acessibilidade no censo escolar da educação básica, em 2006, o Inep já o adotava nos registros oficiais. No campo sobre as dependências existentes na escola, havia a seguinte informação: sanitário adequado a alunos com necessidades especiais/acessibilidade. Isso aponta que há quase duas décadas as discussões sobre a acessibilidade já constavam da documentação do Inep. Entretanto, o termo foi suprimido no processo de reformulação do formulário de escola em 2007, retornando apenas em 2019, nos campos que tratam das vias de circulação e das salas de aula. Dessa maneira, ficam evidentes a retomada dessa discussão no censo escolar e a sua relevância, assim como a urgência de se investir em formações que abordem a compreensão da acessibilidade como um direito do estudante com deficiência ou mobilidade reduzida.

No que tange às informações divulgadas sobre a acessibilidade no município de Corumbá, entre as redes de ensino, apenas a estadual e a municipal registraram

a existência de escolas sem acessibilidade. Em 2022, 19 escolas admitiram a inexistência de acessibilidade, declarando não haver recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna da escola.

A pesquisa ainda trouxe o conhecimento de que, enquanto algumas escolas de Corumbá avançaram nos registros de acessibilidade (2019-2022), duas escolas fizeram o movimento contrário, pois dispunham de acessibilidade nos anos de 2019, 2020 e 2021, mas não em 2022. Além disso, constatou-se a dificuldade na identificação das salas de aula com acessibilidade nesse campo empírico. Logo, tornou-se relevante questionar: como o princípio da acessibilidade vem se materializando no contexto da sala de aula, com vistas a garantir melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes com deficiência, nos anos iniciais do ensino fundamental?

De fato, a acessibilidade é uma discussão recente, no dia a dia da escola, o que requer um movimento formativo que problematize a sua necessidade básica do funcionamento da instituição, sob uma perspectiva inclusiva. Também é preciso desestabilizar conceitos já consolidados, que acabam retirando o lugar dos profissionais da educação, assim como os próprios estudantes com deficiência, do processo de operacionalização do direito à acessibilidade.

Defendeu-se a tese de que o conceito de acessibilidade se materializa a partir da sua compreensão como uma produção subjetiva. É preciso compreendê-la sob a perspectiva biopsicossocial e dialética, pois sua afirmação como princípio se concretiza pelo reconhecimento de fatores biológicos, psíquicos, emocionais, culturais, econômicos, políticos, religiosos, entre outros, configuradores das subjetividades humanas e das convenções sociais. Logo, a unidade gerada pelo reconhecimento da dimensão humana e sua relação com a cultura potencializa melhores condições de participação na cena escolar, marcando a emergência do próprio princípio da inclusão.

As estatísticas oficiais confirmam a expansão das matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns, o que descreve, de certa forma, o processo de institucionalização do direito à educação de maneira irrestrita. Em 2022, foram registradas 1.372.985 matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns ou de escolarização, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comparando os números de matrículas de 2022

com os de 2015, denota-se o crescimento de aproximadamente 236% na educação infantil e de 58% no ensino fundamental.

No entanto, a chegada desse corpo discente às salas de aula não é determinante para que a inclusão escolar se efetive, pois a materialização desse direito decorre de um movimento sistêmico, envolvendo duas dimensões constituintes da realidade humana: uma de natureza subjetiva e outra de ordem objetiva, formando uma unidade. É nesse contexto sistêmico que a acessibilidade, princípio básico fundamental e direito humano, torna-se presente na cena escolar. Assim, a compreensão da complexidade do princípio da acessibilidade pode contribuir para o tensionamento de contextos escolares em que a não aprendizagem de estudantes com deficiência é naturalizada.

Com vistas a aprofundar na análise da acessibilidade como um fenômeno historicamente determinado e uma produção humana, portanto, subjetiva, foram realizados estudos de campo em uma escola da rede Municipal de Ensino de Corumbá, denominada, de maneira fictícia, como Escola Municipal Sol Nascente. Chama a atenção que essa instituição foi autodeclarada sem acessibilidade no censo escolar de 2022, mas havia registrado a existência de recursos de acessibilidade nas edições anteriores.

Durante os estudos de campo realizados em 2023 e 2024, foram realizadas observações participantes, análises de documentos da escola (PPP, PEI, PEE) e produzidas informações orais e escritas com três participantes da pesquisa cujas identidades foram substituídas pelos seguintes nomes fictícios: Conceição (pedagoga), Sullivan (prof.^a de arte) e Matilde (coordenadora). A partir das análises das interações, procurou-se compreender como a acessibilidade estava configurada na subjetividade das entrevistadas. Reconhecendo as singularidades que constituem as vivências e concepções humanas, as conclusões estão expostas separadamente:

a) estudo de caso 1 – a acessibilidade nas aulas de Conceição

As configurações subjetivas de Conceição sugeriram que o domínio de algumas habilidades acadêmicas, como a leitura, pode acontecer de maneira espontânea, respeitando-se o tempo de maturidade das pessoas, sem muitos investimentos. Percebeu-se a carência de investimentos em formas criativas de acessibilidade na organização das relações pedagógicas implementadas na

aprendizagem de Solução, estudante surdo, matriculado à época no quarto ano. A materialização da ideia de acessibilidade, como uma via de investimento no processo de inclusão escolar, referia-se à centralidade do trabalho realizado pelo Intérprete e Tradutor de Libras. A fragilidade em promover o envolvimento do estudante em diálogos mais complexos, por outras vias alternativas de comunicação, acabavam reduzindo a sua participação ao exercício mecânico de cópias do quadro ou à resolução de tarefas sob a supervisão do TILs. Esses fatos, de certa forma, ocasionaram a própria frustração do estudante, que exibiu, em diversos momentos, desmotivação durante as aulas.

a) estudo de caso 2 – a acessibilidade nas aulas de Sullivan

Nas aulas de Sullivan, instalaram-se formas de comunicação com Solução, mas também foi indispensável o trabalho realizado pelo TILs como um facilitador do diálogo na sala. As configurações subjetivas da professora sugeriram a necessidade da realização de atendimento escolar aos estudantes com deficiência de maneira mais personalizada. Ela revelou problemas com as condições de trabalho, indicando a falta de recursos e de capacitações. Com as observações, análises do PEI e das produções orais e escritas, constatou-se a existência de investimentos na ampliação das expressões de Solução e a valorização das suas habilidades no processo de aprendizagem. Com essas providências, o aluno mostrava-se mais motivado nas atividades propostas.

a) estudo de caso 3 – a acessibilidade nas ações de Matilde

As ações de Matilde indicavam um embasamento científico pautado nos direitos humanos. Suas configurações subjetivas sugeriram uma concepção de inclusão mais crítica, realizando uma autoidentificação com os desafios enfrentados pelos alunos da Escola Sol Nascente e os por ela vividos. Assim como as professoras Conceição e Sullivan, colocou em evidência o envolvimento dos profissionais de apoio, especificamente o TILs. Todavia, avançou na problematização da acessibilidade na sala de aula, questionando o lugar periférico que vem se institucionalizando na aula, o fundo da sala. Ela também revelou a

sobrecarga vivenciada na escola, o que acaba dificultando o processo de orientação pedagógica aos docentes.

Ressalta-se que as expressões subjetivas das três participantes da pesquisa descrevem pessoas empenhadas com as atividades da escola e conscientes da relevância da política de inclusão escolar. Entretanto, elas ainda precisam se posicionar como responsáveis pela promoção da acessibilidade nas ações cotidianas e nas relações pedagógicas protagonizadas na sala de aula. Nesse processo, desafia-se a naturalização do lugar de não aprendizagem de alguns estudantes, especialmente dos que constituem o público prioritário do atendimento educacional especializado que, nesta tese, foram denominados como estudantes com deficiência.

A partir das análises empreendidas, verificou-se que é impreterível investir mais nos processos de interação entre o professor e o estudante com deficiência, mobilizando a sua participação e incrementando as possibilidades de expressão comunicacional. O TILs é um parceiro valioso na mediação do diálogo, mas não é o interlocutor ou o porta-voz das emoções e sentimentos do estudante. Com esses e outros fatores em mente, vai se organizando o cenário social propício para a promoção de diálogos capazes de estimular a construção de novos sentidos subjetivos frente à aprendizagem.

É a partir dessa aproximação que o estudante passa a ser conhecido pela escola, com suas habilidades e conhecimentos vivenciados em outros espaços e valorizados na sistematização das ações e relações pedagógicas. Solução, por exemplo, demonstrou uma alta habilidade com a pintura e desenho, o que não foi aproveitado pela escola. Ele sempre ocupava um lugar periférico na sala de aula, compreendido como passatempo, assim como era reprimido no âmbito familiar.

A coordenação pedagógica precisa trabalhar de maneira articulada com os professores, especialmente para promover discussões cujo mote seja o conhecimento das singularidades dos estudantes, a fim de envolvê-los nas ações e projetos voltados ao aprimoramento de habilidades específicas, assim como na complementação ou suplementação da aprendizagem.

As três participantes sublinharam a relevância da família no processo de escolarização do estudante com deficiência. Matilde proferiu uma percepção mais crítica dessa questão, pontuando que existem famílias com conhecimentos distintos, assim como formas específicas de subjetivar o próprio processo de escolarização

dos seus filhos. Agora, cabe discutir essa situação no âmbito institucional da escola por meio do Projeto Político-Pedagógico, documento essencial no funcionamento da instituição.

Comprovou-se a urgência de atualização desse documento na Escola Municipal Sol Nascente, assim como a ausência de discussões específicas sobre a acessibilidade. Trata-se de um movimento profícuo para que a própria escola dialogue e promova formações capazes de promover a implicação da comunidade interna e externa na promoção da aprendizagem de todos.

Esta pesquisa, enfim, procurou analisar as expressões da subjetividade individual do professor na organização da acessibilidade na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. Deseja-se que próximos estudos avancem nessa questão, especialmente no desenvolvimento dos sentidos subjetivos dos professores na organização de condições de acessibilidade.

REFERÊNCIAS

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2020.

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015.

ANACHE, Alexandra Ayache. Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual. In: **Possibilidades de Aprendizagem: Ações Pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ANACHE, Alexandra Ayach; ALMEIDA, Maria Amélia. As dimensões subjetivas da avaliação de indivíduos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e70/1–28, 2023. DOI: 10.5902/1984686X84810. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84810>. Acesso em: 17 mar. 2025.

ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 21, nº 66, 2016.

ANACHE, Alexandra Ayach; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; SANTOS, Geandra Cláudia Silva. O valor heurístico da teoria da subjetividade para o estudo do desenvolvimento atípico. In: CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; SANTOS, Geandra Cláudia Silva (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem: contribuições atuais da teoria cultural-histórica da subjetividade**. Curitiba. Editora CRV. 2023.

BARBOSA, Luciane Maria Molina. **Trajetórias de estudantes cegos e as práticas escolares inclusivas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

BRASIL. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível**. Brasília: Ministério da Educação–Secretaria de Educação Especial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **DOU de 1º.10.2020**. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: 12/07/2022.

BRASIL. **Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html> . Acesso em: 7 de jul. de 2023.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 9 de jan. de 2024.

CIESLINSKI, Carolina; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Significações produzidas por professoras do Atendimento Educacional Especializado em um percurso de formação continuada: o trabalho e as estratégias docentes. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e36/1–25, 2024. DOI: 10.5902/1984686X86940. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/86940>. Acesso em: 17 mar. 2025.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 329-338, 2009.

CHAVES, Marlene Pereira; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e75/ 1–25, 2019. DOI: 10.5902/1984686X36893. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36893>. Acesso em: 10 jan. 2025.

COUTO, Maria Nilce Ferreira. **Aluno com deficiência intelectual no Ensino Médio: políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, AM.

CORUMBÁ. **Deliberação Nº 599**. Estabelece Normas para a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Corumbá-MS. Diário Oficial do Município de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Edição Nº 2.771 • quinta-feira, 16 de novembro de 2023.

CUNHA, Roseane; ROSSATO, Maristela. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 28, n. 53, p. 649–664, 2015. DOI: 10.5902/1984686X16288. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/16288>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CUPOLILLO, Mercedes Villa, FREITAS, Ana Beatriz Machado de. Diferença: condição básica para a constituição do sujeito. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Volume 11 Número 2 Julho/Dezembro 2007.

GOMES, Claudia. **O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 3, p. 588–603, 2012.

GONÇALVES, Bárbara da Silva Ferreira; MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem no contexto da inclusão: a subjetividade em foco. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e41/1–17, 2021. DOI: 10.5902/1984686X63084. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63084>. Acesso em: 17 mar. 2025.

GOMES, Claudia; GONZALEZ REY, Fernando. Luis. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 1, p. 53–62, jan. 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Comunicación personalidad y desarrollo**. Cuidad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo sociedade numa perspectiva cultural histórica. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, 2012. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1023>. Acesso em: 14 jan. 2025.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In: MITJANS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando; VALDÉS PUENTES,

Roberto. **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde**. 2020

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2022.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Palestra: O ensino e a aprendizagem – produção de sentidos e subjetividade. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e21TiC85ls8>. Acesso em: 21 de mar. de 2024.

GUIMARÃES, Décio Nascimento et al. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva no novo PNE: possíveis caminhos**. Vídeo, 1h56min42s. Publicado no canal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 5 dez. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gr7pLR2SaWc>. Acesso em: 9 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da educação básica 2022**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 de jul. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da educação básica 2021**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 de jul. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da educação básica 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 de jul. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 de jul. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 de jul. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da educação básica 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 de jul. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da educação básica 2016**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 de jul. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da educação básica 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 de jul. de 2023.

KASSAR, M. C. M; GARCIA, E.S. Direito à Diversidade: estudo de caso de um município-polo. In: DE JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Editora Mediação, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães, LOCKMANN, Kamila, REBELO, Andressa Santos. ENTREVISTA COM A PROFESSORA MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 29, e0229. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/KQP7HdrbTbQL7cXg5J8Tpxx/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LOCKMANN, Kamila, MACHADO, Roseli Belmonte; FREITAS, Débora Duarte. **A INCLUSÃO, A ESCOLA E A SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: ANALISANDO O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE**. *Educação Em Revista*, 33, e154132. <https://doi.org/10.1590/0102-4698154132>. Acesso em: 9 jan 2025.

LUCIANO, Eliana Aparecida de Souza. **Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno**. Dissertação (mestrado em psicologia) -Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios . **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 114–134, 2019. DOI: [10.14393/OBv3n1.a2019-50593](https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50593). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50593>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MANZINI, Eduardo José. (2005). Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**. Rio Claro, 10 (1): 31-36, Suplemento.

MANZINI, Eduardo José. Disposição do mobiliário escolar e a comunicação em sala de aula In: BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido; MANZINI, Eduardo José. **Mobiliário adaptado e adequação postural em sala de aula**. São Carlos, Marquêsine e Manzini, ABPEE, 2015.

MAGALHÃES GOULART, Daniel ; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis.**Subjetividade, sujeito e vida: diálogos com Fernando González Rey**. Campinas: Alínea, 2023.

MARCONI, Maria de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**.7ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental**. 2015. 225 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 11.883 que dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2024.

MARSCHALEK, Irene. **Interface tangível e realidade aumentada em aulas práticas de ciências na perspectiva da educação inclusiva**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí.

MARQUES, Maria do Perpetuo Socorro Duarte. **O acesso de pessoas com deficiência, ao sistema público de ensino de Manaus, na percepção dos professores**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Boitempo editorial, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Boitempo Editorial, 2008.

MONTE, Patrícia Melo do; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades/superdotação. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 205–237, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n1.a2019-50597. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50597>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MOTA, Lauro Araujo. Inclusão Educacional no estado do Piauí: um olhar a partir da Teoria Histórico Cultural. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e73/1–17, 2023. DOI: 10.5902/1984686X84867. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84867>. Acesso em: 22 maio. 2025.

MOTA, Bruno de Oliveira Sales Mota. **Professoras supervisoras do Pibid Educação Especial Inclusiva e as expressões das experiências formativas em sua subjetividade**. 2020. 206 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2020.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. 2016. *Psicologia USP*, 27(3), 492–502. <https://doi.org/10.1590/0103-656420140099>. Acesso em: 9 jan. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. **In: Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 2016.

PATINO TORRES, J. F. P. Abordaje psicoeducativo de niños/as con TEA: una perspectiva histórico-cultural de la Subjetividad. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e72/1–25, 2023. DOI: 10.5902/1984686X84818. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84818>. Acesso em: 3 dez. 2024.

PAOLI et al. Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu!. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e15/1–26, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70910>. Acesso em: 13 maio de 2024.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 939-960 | out./dez. 2018 Santa Maria.

PRADO, Ana Cristina Teixeira. **Entre linhas e imagens: a produção de literatura infantil acessível aos estudantes com deficiência visual dos anos iniciais por meio de um curso de grafia braille para professores.** 2020. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014).** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil, 2016.

RIBEIRO, Eduardo Adão. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados.** 2020. Dissertação (Mestrado Fronteiras e Direitos Humanos) - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS.

RODRIGUES, Eliane Gomes. **Acessibilidade arquitetônica nas escolas estaduais de Governador Valadares: caminhos e desafios para a equidade.** 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

ROMAN, Marcelo Domingues, MOLERO, Elaine Soares da Silva; SILVA, Carla Cilene Baptista. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO. **Psicologia Escolar E Educacional**, 24, e217022. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217022>. 2020. Acesso em: 9 jan. 2025.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação as dificuldades de aprendizagem escolar.** 2009. 257 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ROSSATO, Maristela.; MARTÍNEZ, Albertina Mitjánz. Subjetividade social da escola e os desafios à inclusão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e67/1–22, 2023. DOI: 10.5902/1984686X84710. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84710>. Acesso em: 17 mar. 2025.

RUBIM, Vanessa Martins. **Equoterapia, escola e subjetividade: promoção de saúde, aprendizagem e desenvolvimento da criança**. 2012. ix, 127 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SALGADO, Silvia de Souza Ferreira. **Acessibilidade educativa para cegos: anatomia e fisiologia do sistema digestório humano por adaptação tátil, audiodescrição e braille**. 2020. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SAMPAIO, Lucinete Teixeira dos Santos. **Estudantes com Deficiência e EJA-Interventiva: a subjetividade social em foco**. 2020. 159 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico**. 2010. ix, 210 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 253-268, 2016.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; ANACHE, Alexandra Ayach. A configuração subjetiva da docência de uma professora da educação especial e suas implicações na prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1473-1492, 2021.

SANTOS, Claudia Silva Santos; CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. A dimensão subjetiva implicada nas disputas pertinentes à educação especial inclusiva. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e66/1–28, 2023. DOI: 10.5902/1984686X84814. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84814>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SILVA, Danielle Sousa; ROSSATO, Maristela. A participação da rede de apoio na inclusão escolar da pessoa cega. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e3/1–19, 2024. DOI: 10.5902/1984686X69289. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69289>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Autores Associados, 2016b.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. 10. ed. Autores associados, 2013.

SILVA FILHO, Daniel Mendes. **Acessibilidade: Uma análise da existência de barreiras à inclusão de alunos com deficiência/NEE na rede municipal de ensino de Corumbá, MS** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, Brasil, 2017.

SILVA FILHO, Daniel Mendes; MAGALHÃES KASSAR, M. de C. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e27/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X29387. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387>. Acesso em: 15 maio. 2024.

SILVA FILHO, Daniel Mendes; Anache, A. A. Condições materiais de participação: o que apontam as produções sobre acessibilidade na educação básica? . In: **Anais do 10º congresso brasileiro de educação especial, 2023, São Carlos**. Anais eletrônicos, Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/condicoes-materiais-de-participacao-o-que-apontam-as-producoes-sobre-acessibilid?lang=pt-br>> Acesso em: 13 Maio de 2024.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZALEZ REY, Fernando Luis. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, mar. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 13 maio 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. 488 p.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. **Formação, subjetividade e criatividade: elementos para a construção de uma escola inclusiva**. 2012. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

Anexo 1 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONDIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS DOS INDICADORES DE ACESSIBILIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ, MS (2015-2020)

Pesquisador: DANIEL MENDES DA SILVA FILHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68682423.8.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.045.480

Apresentação do Projeto:

O projeto “CONDIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS DOS INDICADORES DE ACESSIBILIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ, MS (2015-2020)” tem por finalidade de analisar as configurações subjetivas da ação docente nas classes comuns da Reme de Corumbá na viabilização e organização das condições de alfabetização de estudantes com deficiência dos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa, de acordo com o pesquisador, será desenvolvida da seguinte forma: Esta pesquisa contará com a análise dos indicadores produzidos pelo Inep (2015-2020), da documentação que versa sobre a inclusão escolar produzidas no âmbito internacional e dos marcos político-legais elaborados pelos três entes federativos (união, estado e municípios). Além disso, serão realizados estudos de campo em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, MS.

As intervenções a serem realizadas nos participantes são: dinâmicas conversacionais.

Os participantes envolvidos na pesquisa são docentes que lecionam nas turmas das instituições elegidas para a pesquisa, anos iniciais, e, com os maiores quantitativos de matrículas de estudantes com deficiência da Rede municipal de Ensino de Corumbá, MS.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconeppropp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.045.480

Os dados serão coletados por meio de análise dos indicadores produzidos pelo Inep (2015-2020), da documentação que versa sobre a inclusão escolar produzidas no âmbito internacional e dos marcos político-legais elaborados pelos três entes federativos (união, estado e municípios). Além disso, serão realizados estudos de campo em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, MS.

Os locais de execução: as dinâmicas conversacionais serão realizadas nas dependências das escolas e ou on-line, sendo gravadas, com o consentimento dos participantes

O projeto não conta com apoio financeiro, exceto o financiamento próprio do pesquisador.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as configurações subjetivas da ação docente nas classes comuns da Reme de Corumbá na viabilização e organização das condições de alfabetização de estudantes com deficiência dos anos iniciais do ensino fundamental.

Objetivo Secundário: I- Caracterizar o quantitativo de estudantes com deficiência matriculados em MS (2015 a 2020);II- identificar os critérios de elegibilidade dos recursos de acessibilidade para uso do(a) aluno(a) em sala de aula e para participação em avaliações do Inep (Saeb) em MS (2015-2020);III- descrever os critérios e as condições de acessibilidade registrados no Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com deficiência em duas escolas da Reme de Corumbá (2020 – 2021);IV – analisar a subjetividade social da escola na organização do trabalho pedagógico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Há a possibilidade de riscos de baixo impacto, pois durante as entrevistas, alterações emocionais podem ser desencadeadas e contribuir para que os sujeitos não se sintam à vontade para desenvolver a atividade agendada. Nessas situações, o participante pode solicitar o imediato encerramento da entrevista e apontar a possibilidade ou não de continuidade em outro momento. Além disso, o pesquisador procurará ajustar a forma e instrumentos da pesquisa para atender da melhor maneira possível o sujeito da pesquisa.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.045.480

Benefícios: Espera-se que o desenvolvimento deste projeto de investigação possa contribuir no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, promovendo reflexões consistentes sobre a inclusão escolar e acessibilidade, alcançando professores, familiares e os próprios operadores da política educacional no campo empírico investigado, assim como em MS. Organizada por meio de instrumentos e signos, a acessibilidade é uma produção humana que favorece a constituição de pontos de contato inteligíveis entre a cena social e o indivíduo com deficiência. A elaboração e reconhecimento desse tangenciamento entre os dois universos qualitativos (social e biológico) promove contribuições significativas na desconstrução de obstáculos, tensionando assim a transformação do ambiente natural. Com isso, podem ser criadas condições essenciais de participação à pessoa com deficiência nas atividades da vida diária e escolares; e elaboração e organização do pensamento teórico. Logo, é possível identificar o deslocamento dos lugares de atuação na sala de aula: espectador-protagonista. A construção do mapeamento das matrículas dos estudantes com deficiência em MS e das condições de participação nas classes comuns possibilitará um panorama macro da realidade escolar, qualificando a ampliação e aplicação de investimentos em acessibilidade, com vistas a romper barreiras que podem vir a impedir ou limitar a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência matriculadas nas classes comuns. Por fim, o reconhecimento dos sentidos produzidos na escola sobre as condições de participação do estudante com deficiência nas classes comuns, listadas no Plano Educacional Individualizado, pode contribuir na organização de estratégias formativas que promovam a humanização na gestação desse documento, reconhecendo o outro em suas possibilidades de atuação e qualifique os docentes a apontarem critérios de acessibilidade conforme a realidade de cada discente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo tem caráter nacional e não multicêntrico, com participantes localizados na cidade de Corumbá, MS, Brasil. O tamanho da amostra será de 14. O recrutamento dos participantes está previsto para início em 01/08/2023. A pesquisa não conta com patrocínio, exceto o financiamento próprio, estimado em R\$ 489,00. Haverá uso de fontes secundárias de dados (Serão acessados os Planos Educacionais Individualizados (PEIs) no período de 2020 a 2022 e os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica no período de 2015 a 2020). Não haverá retenção de amostras para armazenamento em banco. Não propõe dispensa do TCLE. O cronograma de execução apresentado está adequado.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.045.480

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em relação aos termos de apresentação obrigatória entregues pelo pesquisador, considera-se:

- 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE: devidamente anexado pelo pesquisador na Plataforma Brasil.
- 2) Autorização(ões) do(s) local(is) de execução: o pesquisador responsável anexou o documento "Declaração de Pesquisa", emitido pela Secretaria Municipal de Educação.
- 3) Instrumento de coleta de dados: devidamente apresentado pelo pesquisador responsável.
- 4) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados em projetos de pesquisa: anexado pelo pesquisador.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante da análise dos documentos anexados pelo pesquisador responsável, considera-se o projeto APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

- 1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

- 2) Calendário de reuniões: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2023/>

- 3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

- 4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.045.480

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar

Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900

UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.045.480

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

DURANTE CONTEXTOS PANDÊMICOS CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelo locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública.

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros. Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer de pendências por meio da Plataforma Brasil em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do Parecer Consubstanciado. As respostas às pendências devem ser apresentadas e descritas em documento à parte, denominado CARTA RESPOSTA, além do pesquisador fazer as alterações necessárias nos documentos e informações solicitadas. Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Para apresentar a Carta Resposta o pesquisador deve usar os recursos "copiar" e "colar" quando for transcrever as

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.045.480

pendências solicitadas e as respostas apresentadas na Carta, como também no texto ou parte do texto que será alterado nos demais documentos. Ou seja, deve manter a fidedignidade entre a pendência solicitada e o texto apresentado na Carta Resposta e nos documentos alterados.

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2023, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2023/>

Observar se o atendimento as solicitações remeterá a necessidade de fazer adequação no cronograma da pesquisa, de modo que a etapa de coleta de informações dos participantes seja iniciada somente após a aprovação por este Comitê.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência.

Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2023, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2023/>

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.045.480

pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2106753.pdf	05/04/2023 18:49:25		Aceito
Outros	Instrumentos.pdf	05/04/2023 18:45:37	DANIEL MENDES DA SILVA FILHO	Aceito
Outros	Cartadeapresentacao.pdf	05/04/2023 18:43:37	DANIEL MENDES DA SILVA FILHO	Aceito
Declaração de concordância	autorizacaodapesquisa.pdf	05/04/2023 18:37:41	DANIEL MENDES DA SILVA FILHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	24/03/2023 15:59:45	DANIEL MENDES DA SILVA FILHO	Aceito
Outros	termousedadospublicos.pdf	19/03/2023 12:29:26	DANIEL MENDES DA SILVA FILHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjPesqDanielMendes.pdf	19/03/2023 00:51:20	DANIEL MENDES DA SILVA FILHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_1_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE_2.docx	19/03/2023 00:46:55	DANIEL MENDES DA SILVA FILHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.045.480

CAMPO GRANDE, 08 de Maio de 2023

Assinado por:
Juliana Dias Reis Pessalacia
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Condições para a aprendizagem do estudante com deficiência: configurações subjetivas dos indicadores de acessibilidade na Rede Municipal de Ensino de Corumbá, MS (2015-2020)”, desenvolvida pelo pesquisador e professor Daniel Mendes da Silva Filho, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Doutorado da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O objetivo do estudo será conversar contigo e receber produções orais e escritas sobre suas vivências, sentimentos e práticas docentes realizadas na sua turma, considerando a importância do princípio da inclusão escolar. A partir da sua participação, identificaremos recursos para a discussão sobre o desenvolvimento subjetivo de professores, assim como, em uma futura proposta de formação continuada dos profissionais da educação, especificamente, com vistas a promover o debate sobre a acessibilidade e inclusão.

O convite para a sua participação se deve ao fato de ter estudantes com deficiência matriculados na turma que você leciona.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir espontaneamente. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio dos contatos explicitados neste Termo.

A sua participação será presencial, respeitando as normas de biossegurança adotadas no ambiente da entrevista e consistirá em uma conversa previamente agendada comigo, com a duração de 30 a 90 minutos, que será registrado, por meio de gravador de voz, se houver a sua autorização; o preenchimento de uma atividade chamada complemento de frases; e na produção de um texto a ser entregue posteriormente sobre o seguinte tema “Acessibilidade na Escola”. Todo o material produzido durante a sua participação será transcrito, digitalizado e armazenado, em arquivos digitais, mas somente o pesquisador terá acesso a essas informações.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

O benefício direto relacionado com a sua participação nesta pesquisa é contribuir na construção teórica e metodológica sobre o processo de escolarização da pessoa com

deficiência nas classes comuns; ampliar a discussão sobre o desenvolvimento subjetivo; assim como, contribuir na formação continuada dos profissionais da educação, especificamente, com vistas a promover o debate sobre a acessibilidade e inclusão.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Você poderá também solicitar a transcrição da sua gravação para leitura e estará livre para interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento, solicitando a posse da gravação e transcrição da sua entrevista, sem nenhum prejuízo.

Não estão previstos riscos de grande impacto no decorrer da pesquisa. Contudo, caso durante o processo de entrevista você se sinta desconfortável, você poderá sinalizar ao entrevistador e adiar a continuidade do processo, ou, se desejar, encerrar a entrevista. O pesquisador estará à disposição para encontrar a melhor estratégia necessária de atendimento para quaisquer outras alterações emocionais decorrentes do processo de entrevista.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será ressarcido. Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável por meio do email mendes.silva@ufms.br, do telefone (67) 99866-4175, ou por meio do endereço (profissional) Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Doutorado - Faculdade de Educação. Av. Costa e Silva, s/n, Cep 79070-900, Campo Grande - MS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no

período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação em áudio.

marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação em áudio.

Daniel Mendes da Silva Filho - pesquisador

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

Anexo 3 – Sistematização de instrumentos utilizados

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL

IDADE:

ESCOLARIDADE:

OCUPAÇÃO:

TEMPO DE PROFISSÃO:

A)- DINÂMICA CONVERSACIONAL DIRIGIDA POR MEIO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES INDUTORAS

- 1- Escola pública
- 2- Eu aluna(o)
- 3- Direito à educação
- 4- Inclusão
- 5- Expectativa
- 6- Aluno com deficiência
- 7- Eu professor(a)
- 8- Desafio
- 9- Barreiras
- 10- Plano Educacional Individualizado (PEI)
- 11- Comunidade escolar
- 12- Gestão
- 13- Trabalho
- 14- Aprendizagem

B) COMPLEMENTO DE FRASES

- 1- Ser professor(a), para mim, é...
- 2- O que me motiva diariamente...

- 3- Incomoda-me...
- 4- Na sala de aula...
- 5- O desafio...
- 6- A equipe da escola...
- 7- A inclusão escolar...
- 8- Tranquiliza-me...
- 9- Condições de participação...
- 10- Aprendizagem...
- 11- Meu planejamento...
- 12- Trabalho cooperativo...
- 13- A Sala de Recursos Multifuncionais...
- 14- Recursos didático-pedagógicos...
- 15- A acessibilidade...
- 16- Fico apreensiva(o) com...
- 17- Gosto de...
- 18- Quando vejo uma criança com deficiência...
- 19- A família...
- 20- Para mim, outro(s) ponto(s) importante(s)...

C) REDAÇÃO: ACESSIBILIDADE EM CONTEXTO ESCOLAR