

# INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES



<https://doi.org/10.22533/at.ed.9091125190310>

*Data de aceite: 15/05/2025*

### Janete Inês Müller

Docente EBTT no Instituto Federal Sul-rio-grandense/Campus Venâncio Aires. Graduada em Letras (UNISC); especialista em Libras (UNIASSELVI); Mestra e Doutora em Educação (UFRGS).

### Fernanda Luft

Professora. Graduada em Matemática - Licenciatura (UNISC). Especialista em Educação: A pesquisa como princípio pedagógico. Instituto Federal Sul-rio-grandense/Câmpus Venâncio Aires.

**RESUMO:** Neste texto, objetiva-se analisar como tem se dado o processo de inclusão no Ensino Médio de uma escola pública do município de Venâncio Aires (RS). A legislação vigente e os estudos teóricos, principalmente na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Foucaultianos, dão condições para a análise de dados empíricos produzidos por meio de um questionário virtual, respondido por dezoito professores da Instituição investigada. A partir desta pesquisa qualitativa, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, observou-se que a efetivação do processo de inclusão tem provocado mudança nas práticas docentes e que

esta se dá pela: 1.Experiência da inclusão, marcada pela inexperiência docente, a falta de formação teórica e de prática, resultando na incompreensão do conceito; 2. Inclusão como experiência, em que se tem a identificação das singularidades, a promoção do desenvolvimento das potencialidades e o rompimento da necessidade de padronizar a aprendizagem. Os resultados também mostraram que, apesar dos avanços que se tem com a experiência da inclusão, principalmente, a acessibilidade, a sala de recursos e profissionais especializados para apoiar o processo de aprendizagem, o processo requer, principalmente, mais investimentos na formação continuada de professores. Isso porque, se, por um lado os professores entendem que cada indivíduo é singular e que, justamente por isso, tem suas especificidades, por outro, entendem a educação como um processo em que os estudantes são protagonistas de um currículo comum (comum a todos e todas), cujas aprendizagens precisam ser desenvolvidas e avaliadas numa única perspectiva, trazendo à tona, algumas contradições na perspectiva da inclusão como experiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Ensino Médio. Formação inicial e continuada. Experiência. Professores.

## INCLUSION: SCHOOL EXPERIENCES

**ABSTRACT:** This text aims to analyze how the inclusion process in secondary education has taken place in a public school in the municipality of Venâncio Aires (RS). Current legislation and theoretical studies, mainly from the perspective of Cultural Studies in Education and Foucauldian Studies, provide conditions for the analysis of empirical data produced through a virtual questionnaire, answered by eighteen teachers from the institution under investigation. Based on this qualitative research, focusing on the understanding and explanation of the dynamics of social relations, it was observed that the implementation of the inclusion process has caused changes in teaching practices and that this is due to: 1. Experience of inclusion, marked by inexperienced teachers, lack of theoretical and practical training, resulting in a lack of understanding of the concept; 2. Inclusion as an experience, in which singularities are identified, potential development is promoted and the need to standardize learning is overcome. The results also showed that, despite the advances made with the experience of inclusion, mainly accessibility, resource rooms and specialized professionals to support the learning process, the process requires, above all, more investment in ongoing teacher training. This is because, on the one hand, teachers understand that each individual is unique and that, precisely for this reason, has their own specificities, on the other hand, they understand education as a process in which students are protagonists of a common curriculum (common to all), whose learning needs to be developed and evaluated from a single perspective, bringing to light some contradictions in the perspective of inclusion as an experience.

**KEYWORDS:** Inclusion. High School. Initial and continuing education. Experience. Teachers.

## INTRODUÇÃO

As inquietações são muitas nas práticas docentes vivenciadas nas escolas; uma delas é a compreensão dos processos de in/exclusão no ato de aprender. Nesse sentido, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2011), a inclusão não se opõe à exclusão, mas se caracteriza como um modo contemporâneo de operação e de articulação, de modo que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade. Por isso, importa discutir processos de inclusão escolar, o que compreende também olhares para os modos de exclusão dos considerados diferentes, mesmo que tenhamos avanços nos últimos anos. Essa perspectiva justifica a presente pesquisa, tendo em vista as contribuições no campo da Educação Especial e nas práticas pedagógicas escolares.

A necessidade de organizar e prever espaços escolares, formação docente e estruturação curricular que atente para as demandas singulares de todos os sujeitos escolares têm movimentado várias ações legais jurídicas e políticas, bem como lutas e movimentos de militância nacional. A partir de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), objetivou-se efetivar “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (Brasil, 2008, p.10).

No entanto, mesmo com a PNEE, muitas tensões permaneceram no campo educacional no que se refere à educação das pessoas com deficiência. Somente em 6 de julho de 2015 é que, em nosso País, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A partir de então, o respaldo legal no direito à educação, é que assegura o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, Art. 28, Inciso II).

Tendo em vista esse contexto, neste estudo, objetiva-se analisar como tem se dado o processo de inclusão no Ensino Médio de uma escola pública do município de Venâncio Aires (RS). Para a análise de dados empíricos produzidos por meio de um questionário virtual, respondido por dezoito professores da Instituição pesquisada, são desenvolvidos estudos teóricos, principalmente na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Foucaultianos, observando-se políticas públicas atuais; e isso é desenvolvido na próxima seção deste texto.

## **INCLUSÃO ESCOLAR: DISCUSSÕES TEÓRICAS E LEGAIS**

A Constituição Federal afirma que a educação é um direito de todos e obrigação do Estado (Brasil, 1988). Além disso, na legislação federal de 2008, também há a preocupação em relação ao processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que a continuidade dos níveis mais elevados de ensino é mencionada no texto, bem como a formação para todos os profissionais da educação, como se observa nos excertos a seguir:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino;

[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão (Brasil, 2008, p.14).

Em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão, lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que estabelece “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015, Art. 27), a inclusão nas escolas regulares brasileiras está assegurada legalmente. Conforme a lei, o sistema educacional inclusivo é garantido em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar, segundo as características do sujeito, o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, interesses e necessidades de aprendizagem.

Cabe considerar que, no texto da Unesco (1994), já constava que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a eles deve ser adequada uma pedagogia capaz de ir ao encontro do que precisam, ou seja,

importa o processo educacional ser inclusivo, e não somente os instrumentos avaliativos. Em 11 de novembro de dois mil e nove (2009), foi assinada a Emenda Constitucional (EC) 59, que estabelece, em seu Art. 6º, o prazo até o ano de dois mil e dezesseis (2016) para a progressiva implementação do Ensino Médio obrigatório nas redes de ensino (Brasil, 2009), o que também requer pensar nos processos de inclusão escolar desse nível de ensino.

Com isso, há que se discutir os processos de inclusão escolar em todos os níveis da Educação Básica. A partir da experiência da inclusão escolar, os sujeitos passaram a ter acesso à rede regular de ensino garantida, porém há inúmeros desafios para pôr a lei em prática. Como imperativo de Estado e sinônimo de colocar junto, o 'incluir' foi atendido; porém, não só as diferenças passaram a ser mais pontuadas e caracterizadas, como também se fortaleceram as práticas excludentes, indicando que nem todos aprendem, que a escola não é para todos e todas. Além disso, a insegurança e a insatisfação dos docentes frente ao seu despreparo em relação ao processo de inclusão emergem como desafios.

Nos discursos docentes, são recorrentes as reclamações sobre a falta de formação para trabalhar com estudantes com deficiência e sobre as precárias condições escolares para atender as singularidades dos aprendizes. Por conta disso, nos planejamentos docentes, o foco está na adaptação curricular dos instrumentos de avaliação, sobretudo àqueles que possuem um laudo clínico e/ou que destoam consideravelmente dos seus pares. O desenvolvimento das aulas se dá pensando no estudante que está "dentro do padrão"; e, a partir dessa norma, adaptam-se os fins do processo daqueles que escapam à norma.

Dialogando com Lopes e Morgenstern (2014, p. 191), entende-se que:

A inclusão como matriz de experiência vale porque, além de possibilitar outra economia com a aproximação de uns aos outros, e de que todos usufruam dos mesmos direitos e que haja maior fluidez e controle dos riscos sociais que podem ser constantemente mapeados e acompanhados, também possibilita, ao colocar todos juntos, subjetividades outras, vidas outras e ações outras, mesmo que sejam rápidas, fugidias, ativistas e de contra condutas.

Nesta problematização da inclusão como experiência e da experiência da inclusão, entende-se que a inclusão deve ser pensada constantemente, uma vez que, de acordo com Lopes (2006, p. 216):

Incluir não pode ser visto como a realização de um único projeto, mas de um conjunto de projetos que constantemente devem ser retomados e recriados em decorrência da incapacidade de incluir a todos. Sempre haverá excluídos e incluídos. A incapacidade da conclusão deste projeto é tão evidente quanto às possibilidades de existência e de aprisionamento da diferença.

A análise de campanhas de Estado, a partir dados divulgados referentes à inclusão, indica índices de sucesso educacional, uma vez que o aumento do percentual de matrículas é realmente expressivo nos últimos anos. Conforme Saraiva e Lopes (2011,

p.17), tempos atrás, o “estar incluído era simplesmente poder desfrutar dos benefícios que eram estendidos a toda a população”. Analisando as práticas de inclusão a partir desse ponto de vista, tem-se, portanto, o sucesso no âmbito educacional. Entretanto, é preciso ter cautela nesse discurso e nessa apresentação de dados.

A inclusão reduzidamente vem sendo abordada como um mega-projeto capaz de incluir a todos sem distinção. Nessa lógica, a diferença, além de ser reduzida a marcas do corpo e ao simples colocar junto em um mesmo espaço físico, é usada como um mecanismo sutil de apagamento das diferenças (Lopes, 2006, p.215).

Nesse contexto, há que se problematizar a naturalização do processo de inclusão. Observam-se buscas incansáveis por receitas, métodos e fórmulas para incluir a todos. Segundo Acorsi (2009), falar sobre inclusão, tomando-a como uma possibilidade de resolver os problemas que se multiplicam no interior da escola, acaba provocando a sua banalização e seu enfraquecimento como um movimento de luta política pela igualdade de direitos.

Outra importante questão a ser discutida sobre inclusão como experiência refere-se a discursos de ordem médica, psicológica, psicopedagógica, psiquiátrica e legal. Segundo Lopes e Morgenstern (2014), discursos são usados para caracterizar os sujeitos integrados e justificar os insucessos dos escolares com deficiência e a necessidade de um corpo de especialistas capazes de educar aqueles anormais. Nesse contexto, e parafraseando Lopes (2006), evidencia-se o lado perverso da inclusão: a exclusão. Em seu texto, a autora afirma que:

Grande parte daquilo que somos e grande parte daquilo que muitos não são está sendo gerado na escola. Então vale lançar sobre ela um olhar de estranhamento que nos faça provocar algumas rupturas na ordem em que estão inscritos os últimos acontecimentos e diretrizes educacionais (Lopes, 2006, p.214)

Concordando com Lopes e Fabris (2013b), in/exclusão é a expressão capaz de melhor caracterizar as relações movediças do presente. Para as autoras, esse entendimento compreende:

[...] tanto a ambiguidade e a ambivalência existente entre os termos integração e inclusão quanto o escorregadio conceito de exclusão (ora entendido como desfiliação, ora como estar emocional e psicologicamente ausente ou ter sua presença ignorada mesmo com o corpo presente) [...] (Lopes; Fabris, 2013b, p.75)

A partir desse entendimento de in/exclusão, é possível pensar a educação a partir de um outro ponto de vista. Apesar da necessidade das práticas includentes ou inclusivas, por meio das subjetividades, “sempre é possível (simplesmente) viver com o outro e consigo mesmo, sem que a diferença, reduzida na identidade, seja pontuada como um referente para o estar com o outro e usufruir dos direitos de todos!” (Lopes; Morgenstern, 2014, p. 187).

Na experiência da inclusão atualmente vivida em nosso país, percebem-se também os desafios que o processo traz à prática docente. A experiência faz pensar na diferença do sujeito/indivíduo. Segundo Larrosa (2001), experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Sendo assim, o sujeito da experiência se define pela forma que reage diante da atividade. E esse processo é singular, vivido em uma pluralidade, que compreende sujeitos, práticas, culturas..., construindo o processo inclusivo como uma experiência.

Nessa esteira de pensamento, emerge a necessidade de um currículo específico para cada estudante. Sobre esse aspecto, Lopes e Marschall (2014) entendem que seria uma alternativa fazer um exercício de desconstrução de práticas que constituem o nosso presente e aquilo que somos; especialmente, de práticas que constituem a inclusão como uma matriz de experiência contemporânea. Em diálogo com Rago (2013), o sujeito não é condição de possibilidade da experiência, não preexiste aos acontecimentos; ao contrário, constitui-se na ação e em redes de relações em que vivencia a experiência.

Partindo desse princípio, é imprescindível que se pense na experiência do processo de inclusão. Visto que a totalidade é uma quimera, neste texto, propõe-se uma investigação localizada, ou seja, a partir dos dados produzidos e analisados, objetiva-se discutir o processo de inclusão em uma Escola de Ensino Médio. Antes disso, porém, na próxima seção, importa descrever a metodologia utilizada nesta pesquisa.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa emerge das inquietações acerca de práticas docentes vivenciadas em uma escola da Rede Estadual do município de Venâncio Aires/RS, tendo em vista os desafios encontrados e as diferentes formas de compreensão com relação ao processo de in/exclusão no ato de ensinar e de aprender. Assim, a abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, que se ocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Silveira; Córdova, 2009).

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p.14).

Ao encontro disso, vêm os Estudos Culturais, que compreendem as diferenças como modos de vida em diferentes culturas. Eles possibilitam refletir sobre os entendimentos compartilhados no campo da educação, inaugurando formas diferentes de pensar sobre quase tudo que acreditava-se resolvido, estável, definitivo, certo, demarcado, aprisionado em territórios geográficos, disciplinares, teóricos ou temáticos. De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.

No Brasil, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p.56):

[...] as contribuições mais importantes dos Estudos Culturais em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia.

No processo de produção de dados deste trabalho, foram investigados discursos de docentes que atuam no Ensino Médio de uma escola estadual de Venâncio Aires. Para selecionar os participantes, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética do Instituto Federal Sul-rio-grandense/Campus Venâncio Aires, foi realizado um contato com a Direção da Escola, para apresentação da pesquisa. Por meio do *Google Forms*, foi encaminhado um questionário para 36 professores, sendo que 18 deles aceitaram o convite. Tendo em vista a realidade pandêmica vivida no período da produção de dados, cuja demanda e desafios docentes aumentaram consideravelmente, entende-se que a quantidade de participantes que contribuíram com esta pesquisa foi significativa.

O questionário virtual, compreendendo um roteiro de dez (10) perguntas discursivas, abordou questões como o tempo de atuação na Educação, se já tiveram a oportunidade de promover a inclusão escolar, como tem sido o processo de inclusão no Ensino Médio da escola que atua, se observam questões inerentes à escola pública nesse processo, quais avanços e possibilidades observa nas práticas inclusivas da Instituição em que atua, quais dificuldades e/ou desafios observa nas práticas inclusivas, opinião sobre a possibilidade de o processo de inclusão escolar ser uma justificativa no desafio para o acesso e permanência do estudante na escola, quais práticas docentes considera possibilitar mudanças efetivas no processo de inclusão dos estudantes do Ensino Médio, o que entende por adaptação curricular, se a realiza, a quem é destinada e com qual finalidade, se a adaptação curricular viabiliza a inclusão e, tendo em vista sua experiência, se é possível uma aula para todos(as). Na seção a seguir, esses resultados são analisados.

## **INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: ANALISANDO OS DADOS**

### **Como se dá a experiência da inclusão?**

Um modo de pesquisa compreende um olhar para o ponto; nesse caso, embora os dados pesquisados possibilitem leituras e tensionamentos múltiplos, escolhas são feitas, de modo que emergem e são desenvolvidas algumas discussões. De modo mais objetivo, analisando-se experiência(s) de inclusão escolar no contexto investigado, 100% dos entrevistados responderam que já tiveram a oportunidade de promovê-la. Nesse caso, 55%

deles fizeram referência à inclusão como parte integrante do processo de aprendizagem escolar; outros 45% relacionaram-na unicamente a estudantes com atendimento educacional especializado (AEE).

Na maioria das narrativas, observou-se a necessidade de padronizar a aprendizagem dos estudantes. Sabe-se que, ainda nos dias atuais, “os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica” (Pereira, 2002, p. 19), submetendo os profissionais a normativas e regras, o que coíbe, consequentemente, modos de produzir conhecimentos sobre eles próprios e sobre as escolas. De acordo com Libâneo (2012), estabelece-se o diagnóstico da homogeneidade, do autoritarismo, da discriminação e da exclusão atrelado ao modelo tradicional de escola, sob a ótica de premissas pedagógicas humanistas, através das quais se manifestam critérios econômicos.

[...] as políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola. (Libâneo, 2012, p. 23).

No que diz respeito à experiência do processo de inclusão no Ensino Médio da Escola em que atuam os participantes da pesquisa, foram citados avanços, como a sala de recursos multifuncionais, com professores especializados e com acompanhamento individualizado; a acessibilidade a cadeirantes; a vivência das diferenças sendo melhor compreendida entre os pares; além do currículo adaptado. Conforme apontamentos dos professores, os avanços nas práticas inclusivas foram, principalmente, a acessibilidade, a sala de recursos e profissionais especializados para apoiar o processo de aprendizagem (tanto aos estudantes quanto ao professor da sala regular).

Observando questões inerentes à educação pública, também se apontaram alguns desafios, especialmente as turmas numerosas, diferenças sociais, falta de conhecimento e de preparo do professor. Um dos grandes desafios postos à área de educação, sobretudo nos espaços escolares regulares, diz respeito à formação continuada dos profissionais, principalmente diante das diretrizes e das propostas para a inclusão escolar. Os docentes argumentam ter pouco conhecimento acerca dessa área, uma vez que o tema não foi abordado, ou pouco foi, em sua formação inicial, justificando a relevância da troca de experiências e da formação continuada.

A partir da análise dos dados, é possível perceber que o desafio de trabalhar com a inclusão escolar no Ensino Médio, de acordo com as narrativas dos docentes, está baseado na carência da formação inicial e continuada. Quando questionados sobre que práticas docentes consideram que possibilitem mudanças efetivas no processo de inclusão dos estudantes no Ensino Médio, é recorrente a importância de reuniões/ encontros para compartilhar situações, para trocar experiências, para pensar acerca do processo. E isso pode ser observado no Quadro 1, composto por excertos selecionados das entrevistas.



“Reuniões de área para falarmos de como trabalhar, dar sugestões, recebimento de planos para melhor adaptar os conteúdos.” (Professora Joana)

“Acredito que partilhar situações e experiências que deram certo em reuniões foi um grande avanço nas práticas inclusivas da escola.” (Professora Luana)

“A experiência nos dá pistas sobre como trabalhar com cada um. Mesmo assim, vivo de dúvidas e de incertezas a respeito de como trabalhar determinadas habilidades e objetos de conhecimento. Por isso, as reuniões de área têm sido importantes espaços de troca.” (Professora Renata)

#### **Quadro 1 - A importância das Reuniões pedagógicas**

Fonte: A autora

Discutir os desafios e as possibilidades de construir processos formativos diferentes dos atuais, pela via do diálogo e da colaboração, emerge como um caminho potente para a inclusão escolar como experiência. Cabe ressaltar que, nas respostas manifestadas dos docentes entrevistados, estão presentes sua intencionalidade e sua vontade de construção de uma política de formação continuada. Assim, sustenta-se a relevância de metodologias investigativas e formativas que permitam “[...] diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidade e ação” (Franco, 2015, p. 613).

## **ADAPTAÇÃO CURRICULAR COMO ESTRATÉGIA PARA INCLUSÃO ESCOLAR**

A análise dos dados permite evidenciar uma preocupação docente com o desenvolvimento dos objetos de conhecimento, compreendendo-se a necessidade de se ensinar e aprender tudo o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por isso, no contexto do processo de inclusão escolar, a adaptação curricular emerge em praticamente todos os discursos dos entrevistados, sendo uma forma de contemplar a inclusão no trabalho docente. No entanto, grande parte dos participantes da pesquisa faz referência à adaptação como possibilidade de redução da quantidade de conteúdos e de atividades. Também se observa a recorrente narrativa relacionada à necessidade de haver laudo para a realização da adaptação curricular. E isso pode ser observado no Quadro 2, composto por excertos selecionados das entrevistas.

“Entendo a adaptação curricular como adequação das habilidades dos objetos do conhecimento para alunos com dificuldade. Tento realizar durante as aulas para os alunos que já possuem laudo de deficiência.” (Professora Lívia)

“Adaptação curricular é adequar os objetos de conhecimento para que aconteça a inclusão. Realizo aos alunos inclusos, sendo que a finalidade é possibilitar maneiras para que a turma tenha condições de construir seus conhecimentos, indiferente de suas limitações.” (Professora Gisele)

“Entendo que a adaptação consiste na redução das atividades e uso de uma linguagem mais simples. Tento realizar a adaptação sempre que possível e quando há a necessidade de adaptação. A adaptação é destinada aos alunos especiais e que demonstram dificuldades de aprendizagem.” (Professor Leandro)

#### **Quadro 2 - Adaptação curricular**

Fonte: A autora

Ainda na questão referente aos avanços no processo de inclusão, a maioria dos entrevistados destacou a importância da adaptação curricular. Quando questionados sobre isso, 77% dos docentes afirmou que a adaptação curricular é promovida; 23% respondeu que é promovida parcialmente. É interessante destacar que 83% respondeu que a adaptação curricular deve ser realizada a qualquer estudante que dela necessitar; e, assim, amplia-se a concepção de inclusão a todos e a todas. Apenas 17% respondeu que deve ser destinada a estudantes com laudo (estudantes de AEE), apontando o entendimento do grupo de que a adaptação curricular é a estratégia que viabiliza a inclusão escolar.

Todos os entrevistados responderam que compreendem a importância de fazer a adaptação curricular, sendo que a maioria a entende como uma estratégia que deve fazer parte do processo pedagógico do professor. Pouco mais de 60% respondeu que tentam realizá-la, embora a maioria dos entrevistados narre a dificuldade de sua efetivação, em função de turmas numerosas, da falta de tempo para o planejamento e da carência de conhecimento acerca da inclusão. Nesse sentido, cabe destacar que as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, entendem o currículo escolar (adaptado ou não) como “[...] um processo constante de revisão e adequação. Os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas da prática pedagógica, por sua vez, tornam-se elementos que permeiam o conteúdo.” (Brasil, 2001, p.57)

Uma das questões centrais de inúmeras pesquisas acerca de barreiras que impactam na inserção dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos processos de ensino e aprendizagem é a não aprendizagem em decorrência da falta de estratégias e recursos adequados para o acesso aos currículos escolares (Braun, 2012; Pletsch, 2014, 2014a; Lago, 2014; Marin, 2015). Segundo Ferri e Hostins (2008, p. 233), tradicionalmente, as práticas pedagógicas ou curriculares destinadas aos alunos com deficiência intelectual:

[...] organizavam-se a partir de pressupostos inatistas ou comportamentais centrados nas atividades perceptomotoras e funcionais, e negligenciavam, com raras exceções, as capacidades cognitivas e, consequentemente, os processos de elaboração conceitual desses alunos.

Com tais estudos, percebe-se a importância de, talvez, um currículo específico ou de uma aula universal, ampliando o entendimento sobre o conceito tradicional de aprendizagem para além dos processos formais de escolarização. Além disso, o conceito de diferenciação curricular é amplamente discutido por Roldão (2003), que o entende a partir de três níveis: o político, com diferenciação na organização do sistema e das escolas; o organizacional, com diferenciação dos patamares de exigência dentro de um mesmo currículo, e o pedagógico-curricular, que diz respeito à diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender face às aprendizagens comuns.

Corroborando Carvalho (2008, p. 105):

[...] não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades para construir conhecimentos.

Tendo em vista que cada escola deve construir possibilidades educacionais a partir da necessidade dos seus estudantes e que, assim, eles possam participar integralmente e aprender em um ambiente rico de oportunidades, entende-se a adaptação curricular como aliada ao trabalho pedagógico. Ainda considerando as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica:

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias - que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico - até situações mais complexas e/ou permanentes - que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos (BRASIL, 2001, p.57).

Se de um lado a adaptação curricular é compreendida como um avanço e uma possibilidade na prática pedagógica, de outro, há que se problematizar sua prática. Muito além de acolher os estudantes ou de realizar adaptações físicas e curriculares de pequeno porte, que se limitem apenas à sala de aula, o processo de inclusão requer uma (re) significação dos processos pedagógicos, uma reorganização. Para os autores Sampaio e Sampaio (2009), esta reorganização requer, entre outras medidas, a redução do número de alunos por turma, nova infraestrutura e a construção de novas dinâmicas educativas.

## UMA AULA PARA TODOS E TODAS?

Considerando os pontos anteriormente já discutidos, cabe perguntar se é possível ter uma aula para todos(as). Nesse questionamento, mais da metade dos entrevistados desenvolveu sua resposta pensando a palavra “uma” como unidade, uma única ou mesma aula proposta para todos(as) da turma. Nesse entendimento, não se teria mais que uma proposta didática, pedagógica, metodológica, ou seja, não se consideram as individualidades dos sujeitos envolvidos. Outro grupo de entrevistados, opinou pensando nas palavras “para todos”, incluindo a cada um na coletividade. E isso pode ser observado no Quadro 3, composto por excertos selecionados das entrevistas.

“Cada estudante possui uma forma de aprendizagem, sendo incluso ou não. Alguns estudantes demandam de mais tempo, atenção e explicação para realizar as atividades, enquanto outros não.”  
(Professora Joana)

“É importante que as individualidades sejam observadas e sejam respeitados os tempos e as condições de aprendizagem de cada um.”  
(Professora Laura)

“Precisamos conhecer o aluno, oportunizar situações de aprendizagem para todos.” (Professora Regina)

“Normalmente utilizo muitos recursos diferenciados em minhas aulas como vídeos, imagens, charges, produção textual, enfim, que atinge um entendimento de diferentes formas sobre o conteúdo!” (Professora Bia)

“Todos são diferentes, têm as suas dificuldades e potencialidades. Penso que seja possível uma aula para todos.” (Professora Clara)

“Penso que inseridos em um mundo comum, necessitamos vincular os estudantes em potenciais comuns também, para uma vida que se dá em prática para muito além das escolas.” (Professor Rafael)

### **Quadro 3 - Uma aula para todos e todas**

Fonte: A autora

De acordo com Skliar (2003, p. 47):

A pedagogia do outro que reverbera permanentemente é a pedagogia de um tempo outro, de um outro tempo. Uma pedagogia que não pode ocultar as barbáries e os gritos impiedosos do mesmo, que não pode mascarar a repetição monocórdia, e que não pode, tampouco, ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro.

Ou ainda, uma pedagogia que não seja só a fabricação do futuro e que se abra ao porvir, esse tempo que:

[...] nomeia a relação com o tempo de um sujeito receptivo, não tanto passivo como paciente e passional, de um sujeito que se constitui desde a ignorância, a impotência e o abandono, desde um sujeito, enfim, que assume sua própria finitude [...] (Larrosa, 2001, p.419).

As respostas dos docentes evidenciam o entendimento de que o processo de inclusão escolar deva estar pautado na equidade, que o currículo é um conjunto de práticas e que, talvez nem sempre conscientes, têm o poder de constituir um currículo a partir de suas experiências no contexto escolar. Além disso, foi possível perceber que 72% dos entrevistados responderam baseados na compreensão de que o processo de inclusão é parte integrante do trabalho docente de sala de aula regular, pontuando a importância de um olhar voltado às individualidades dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou analisar como tem se dado o processo de inclusão no Ensino Médio de uma escola pública do município de Venâncio Aires (RS), identificando quais as mudanças que a efetivação do processo de inclusão tem provocado na prática docente. Indubitavelmente, esta pesquisa tem importante contribuição no processo de ‘repensar’ da educação inclusiva, tanto no âmbito das políticas como das práticas pedagógicas; nesse contexto, cabe ampliar a investigação em outras instituições e redes de ensino.

Até aqui, observou-se que o processo se dá por dois vieses: o da experiência da inclusão e o da inclusão como experiência. No primeiro, tem-se a inexperiência docente, a falta da vivência e de formação teórica e prática, resultando na incompreensão da inclusão escolar. Na segunda, tem-se a identificação das individualidades, a promoção do desenvolvimento das potencialidades e o rompimento da necessidade de padronizar o ensino e a aprendizagem.

Nessa esteira de pensamento, se por um lado os professores entendem que cada indivíduo é singular e que, justamente por isso, tem suas especificidades; por outro, entendem a educação como um processo em que os estudantes são protagonistas de um currículo comum (comum a todos e todas), cujas aprendizagens precisam ser desenvolvidas e avaliadas numa única perspectiva, trazendo à tona, algumas contradições na perspectiva da inclusão como experiência. Como a experiência da inclusão ainda traz angústias, dúvidas, medos e preocupações, importa ser pensada, compartilhada e discutida constantemente.

Nenhum processo está isento de intencionalidade. Ele dá forma aos princípios de quem o planeja. O processo é um texto que precisa ser lido, interpretado, refletido e compreendido pelo grupo de professores que vivem nele. Assim, o processo de inclusão escolar necessita ser transformado em contextos de aprendizagem; e isso com materiais potentes, complexos e que promovam vínculos, relações e sensações. E se, nesse processo, houver um “vazio”, que seja visto como uma oportunidade para ser preenchido com experiências inéditas.

O importante é que os docentes tenham clareza e consciência das suas intencionalidades. Por que organizar o espaço de um jeito e não de outro, por que este material e não aquele, por que um espaço desperta mais interesse do que aquele outro, por que alguns estudantes escolhem os mesmos espaços, por que alguns espaços exigem mais intervenções do que outros, por que os conflitos que aparecem em um determinado espaço não aparecem em outros, por que alguns estudantes trabalham sozinhos e outros somente em grupos?

Para finalizar, as metodologias predominantes precisam ser melhoradas e a formação continuada de professores merece um olhar especial dos nossos governantes, a fim de qualificar aquilo que é de direito a qualquer cidadão e pilar para o desenvolvimento da nação: a educação!

## REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 169-172.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; BENTO, Maria José Carvalho; SILVA, Nazareth Vidal da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 257-276, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rbeped/a/yBMC7gWGzYbscFNV8T4RjYN/?lang=pt>>. Acesso em: 30 set. 2021.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notassobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002. Disponível em < <https://www.scielo.br/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394. Emenda Constitucional nº 59. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei n. 13.146. Brasília, 2015.

COSTA, Djailma Silva da. **Adaptação curricular para a inclusão do aluno com deficiência**: contribuições da Psicopedagogia. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4430/1/DSC11092014.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação**, p. 36-61, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva1. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfzqqk3cBv47szKzLpdJWD/abstract/?lang=pt#:~:text=Resumo-,Resumo,com%20defici%C3%AAncia%2C%20intelectual%20e%20m%C3%BAltipla>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. da (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Eds.) **Habitantes de Babel**: Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-296.

LOPES, Maura Corcini. O lado perverso da inclusão - a exclusão. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MARCON, Telmo (Orgs). **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: UPF, 2006. p 207-218

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

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, v. 25, p. 177-193, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/9xL6GKqrfSmFqshfCCBkSnJ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. Junqueira & Marin Editores, 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, Julio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Julio Emílio.; ZEICHNER, Keneeth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. v. 1, p. 11-42.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2018/03/PLETSCH-FAISSAL-E-ORLEANS.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013

SAMPAIO, Cristiane T. Convivendo com a diversidade: a inclusão da criança com deficiência intelectual segundo professoras de uma escola pública de ensino fundamental. **Salvador: UFBa**, 2005.

SKLIAR, Carlos. E se o outro não estivesse aí. **Notas para uma pedagogia (improvável) da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 37-49, 2003.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento de métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 20, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>> Acesso em: 10 dez. 2021.