



ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE JOVENS: SUAS VIVÊNCIAS ESCOLARES E PRÁTICAS CURRICULARES NA INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Valena Rodrigues Miranda [*]; Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes [**]

Foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola pública da rede estadual do Pará, no município de Belém com o objetivo de analisar as práticas curriculares vivenciadas por jovens em contexto de inclusão escolar no Ensino Médio regular durante o ano de 2019. Foram entrevistados dois jovens público alvo da educação especial, um diagnosticado com transtorno do espectro autista (TEA) e outro diagnosticado com deficiência intelectual. Através do processo de categorização de Oliveira e Mota Neto (2011), o estudo examinou a participação desses jovens nas atividades de aprendizado e a relação com as políticas de inclusão. Os resultados apontam práticas curriculares em sala de aula, atividades voltadas meramente ao alcance de notas nos componentes curriculares, ajustes no processo de acessibilidade para realização das provas avaliativas que não asseguram a aprendizagem dos conhecimentos escolares, desvalorização de experiências extracurriculares e invisibilidade nas relações professor-aluno. Por outro lado, evidenciaram-se práticas de apoio familiar, atendimento educacional especializado, resistência cultural dos estudantes, protagonismo juvenil e aprendizado dialógico. Essas descobertas destacam a necessidade urgente de promover práticas mais justas no currículo, que valorizem a inclusão e reconheçam as capacidades dos jovens.

Palavras-chave: Práticas Curriculares. Ensino Médio. Inclusão Escolar.

STUDY ON THE PERCEPTION OF YOUNG PEOPLE: THEIR SCHOOL EXPERIENCES AND CURRICULAR PRACTICES IN SCHOOL INCLUSION IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

Field research was carried out in a public school in the state network of Pará, in the municipality of Belém, with the aim of analyzing the curricular practices experienced by young people in the context of school inclusion in regular high school in 2019. Two young public targets of special education, one observed with autism spectrum disorder (ASD) and one observed with intellectual disability. Through the categorization process of Oliveira and Mota Neto (2011), the study examined the participation of these young people in learning activities and the relationship with inclusion policies. The results point to curricular practices in the classroom, activities aimed merely at achieving grades in the curricular components, adjustments in the accessibility process for carrying out assessment tests that do not ensure the learning of school knowledge, devaluation of extracurricular experiences and invisibility in teacher-teacher relationships. student. On the other hand, family support practices, specialized educational assistance, cultural resistance of students, youth protagonism and dialogic learning were



evident. These findings highlight the urgent need to promote fairer curriculum practices that value inclusion and recognize young people's capabilities.

Keywords: Curricular Practices. High School. School Inclusion.

ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS JÓVENES: SUS EXPERIENCIAS ESCOLAR Y PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA

RESUMEN

Se realizó una investigación de campo en una escuela pública de la red estatal de Pará, en el municipio de Belém, con el objetivo de analizar las prácticas curriculares vividas por los jóvenes en el contexto de la inclusión escolar en la escuela secundaria regular en 2019. Dos jóvenes públicos objetivo de la educación especial, uno observado con trastorno del espectro autista (TEA) y otro observado con discapacidad intelectual. A través del proceso de categorización de Oliveira y Mota Neto (2011), el estudio examinó la participación de estos jóvenes en actividades de aprendizaje y la relación con las políticas de inclusión. Os resultados apontam práticas curriculares em sala de aula, atividades voltadas meramente ao alcance de notas nos componentes curriculares, ajustes no processo de acessibilidade para realização das provas avaliativas que não asseguram a aprendizagem dos conhecimentos escolares, desvalorização de experiências extracurriculares e invisibilidade nas relações professor-alumno. Por otro lado, se evidenciaron prácticas de apoyo familiar, asistencia educativa especializada, resistencia cultural de los estudiantes, protagonismo juvenil y aprendizaje dialógico. Estos hallazgos resaltan la necesidad urgente de promover prácticas curriculares más justas que valoren la inclusión y reconozcan las capacidades de los jóvenes.

Palabras clave: Prácticas Curriculares. Escuela secundaria. Inclusión Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho emerge como o resultado exímio de uma jornada acadêmica, de dissertação de mestrado no Estado do Pará. Nesta empreitada intelectual, foi realizada meticulosa investigação dos intrincados percursos de vivências escolares trilhados por jovens com deficiência no âmbito do Ensino Médio regular, do ensino público, no âmago do cenário paraense, abraçando a nobre perspectiva da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que norteiam nossas vivencias e esforços educacionais atuais.

De modo a contextualizar a contemporaneidade, relembramos que o Brasil tem assumindo nas últimas décadas o compromisso internacional do paradigma de Inclusão Social, e consecutivamente da Inclusão Escolar, principalmente por meio de leis, decretos e



programas oficiais. Apesar destes muitos esforços, durante muitas décadas a educação das pessoas com deficiência no país ocorreu predominantemente em instituições especializadas.

Tais instituições, de natureza pública, privada ou filantrópica, têm seguido um formato educacional que resultou na existência de um sistema paralelo, onde o trabalho voltado para a educação especial é realizado separadamente das escolas comuns da rede regular de ensino.

No cenário nacional, essa política amplamente conhecida como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2007), proporcionou a inserção dos estudantes com deficiência na educação básica de forma mais intensa. Contudo, observa-se a existência de uma panaceia educacional, repetida à exaustão e por vezes de forma romantizada e que pouco reflete como as práticas curriculares da educação básica e afetam a escolarização dos alunos em contexto da educação inclusiva.

Nesse sentido, é possível citar o autor norte-americano Thomas Skrtic (1995) que aborda críticas ao modelo de inclusão total na educação especial e ao enfoque normativo das políticas inclusivas, examinando criticamente as políticas e práticas educacionais em relação aos alunos surdos nos Estados Unidos, questionando a adequação e eficácia das abordagens inclusivas adotadas. Skrtic argumenta, por exemplo, que o modelo de inclusão total muitas vezes falha em reconhecer as diferenças individuais dos alunos surdos e em considerar suas necessidades específicas de aprendizagem.

Falhas em incluir os alunos, são também presentes no contexto brasileiro. Já é sabido que a realidade educacional nacional foi traçada por uma história de exclusão. A implantação de normativas de política de inclusão escolar que defendem uma “educação de qualidade para todos” ocorre dentro de um cenário que possui altos índices de analfabetismo, evasão escolar, distorção idade-série, condições de trabalho docente precárias e salas superlotadas.

Diante deste cenário, propusemos estudar relações permeadas do currículo formal, sob o prisma do respeito ao direito à aprendizagem das crianças e jovens. Isto é, considerando a abrangência dos conhecimentos escolares, procedimentos e valores por meio do processo de ensino-aprendizagem, que se desenrolam não apenas na sala de aula, mas também em outros ambientes escolares, reconhecendo as particularidades individuais de cada aluno, (FERNANDES, 2015; PLETSCH, 2014).



CURRÍCULO E PRÁTICA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Ao ponderarmos acerca das temáticas envolvendo o currículo, suas estruturações e modos de construção encaminhadas historicamente, é possível realizar o seguinte questionamento: o que constitui uma prática curricular escolar?

A respeito disso, sabemos que no Brasil, a partir da década de 20, acontece a ascensão do currículo com o viés funcionalista por meio de transferência teórica direta dos Estados Unidos, entretanto durante a década de 80, abre-se espaço no país para outras correntes teóricas, onde a redemocratização do Brasil em conjuntura ao cenário mundial, que apresentava o enfraquecimento da guerra fria (LOPES E MACEDO, 2005), proporcionaram o alavanque de força às vertentes marxistas, na qual se destaca a corrente histórico-crítica e a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, ambas com viés mais político do currículo.

Contudo, o debate sobre o currículo não é marcado pelo consenso, mas sim pelo desacordo e por rupturas, um processo de construção e desconstrução. Tomaz Tadeu da Silva (2019) refletiu acerca disso, ao afirmar que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2019, p. 150)

O currículo escolar é, portanto, mais do que um texto, constitui um território contestado entre diversas teorias, discursos e ações de sujeitos concretos, dentro de um contexto social e cultural. Ao pensar sobre a necessidade de um olhar mais amplo para compreender o currículo escolar, olhamos tanto o que está escrito quanto o que é realizado na prática, para uma compreensão real do processo enquanto construção social, pois:

O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, [...] isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação (GOODSON, 2018, p. 96).



Dessa forma, interpretar o currículo somente pelo viés de um catálogo de conteúdo torna-se uma ação desconexa da realidade. Há que se dar vida aos estudos de currículo e suas definições para que não ocorram interpretações enganosas. Precisa-se olhar para sala de aula, para os sujeitos do processo e suas práticas.

A estudiosa do currículo Janete Magalhães Carvalho (2012) considera que o mesmo se estabelece nas vivências, sob o denominador comum da aprendizagem, a partir das relações sociais que estão postas. Nesse aspecto, ela afirma que:

(...) currículos se constituem por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos, ações concretas vividas (CARVALHO, 2012, p. 190).

O já consagrado autor espanhol José Guimeno Sacristán (2017) chama atenção para a reflexão sobre a prática curricular e afirma que todas as práticas escolares gravitam em torno de um currículo, onde compreender a temática do mesmo nos faz fugir das significações parciais estabelecidas nas teorias e nos lançam para a realidade complexa. Dessa forma, o estudioso defende o currículo como um cruzador de práticas pedagógicas nas salas de aulas e nas escolas. Em outras palavras, como um tema no qual se entrecruzam muitos outros no contexto social da escola, já que:

O currículo, que num momento se configura e objetiva como um projeto coerente, já é por si o resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes diversos: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos. Sua realização posterior ocorre em um contexto prático no qual se realizam tipos de práticas muito diversas. Assim, o projeto configura em grande parte a prática pedagógica, mas é, por sua vez, delimitado e limitado em seus significados concretos por essa mesma prática que existe previamente a qualquer projeto curricular (SACRISTÁN, 2017, p. 26).

O teórico enfatiza elementos essenciais na prática curricular no ensino escolar. Primeiro, destaca os "conteúdos culturais" como base lógica do ensino, relacionando-os com a cultura do país e sua ligação à educação obrigatória. Segundo, discute a dinâmica aluno-professor, abordando relações, transmissão da disciplina e igualdade de oportunidades. Terceiro, aborda a atuação do professor na seleção do conhecimento a ser ensinado, influenciando as atividades de aprendizagem e avaliação. Esses fatores interconectados podem resultar em uma prática curricular dominante ou emancipatória.



O conhecimento pré-estabelecido e hierarquicamente organizado, junto com habilidades padronizadas, constitui o que Henry Giroux (1992) chamou de conhecimento objetivo. Isso serve à educação conservadora, que transforma o conhecimento e a cultura em algo sagrado e distante de uma visão crítica do mundo. Simplificando, não se considera como esse conhecimento é escolhido, quais interesses ele representa ou por que os alunos devem aprendê-lo, pois os estudantes são tratados como um grupo uniforme, separados das forças que moldam suas identidades, interesses e preocupações.

Para Márcia Denise Pletsch (2014), a prática curricular acontece no cotidiano escolar e abrange várias dimensões pedagógicas, como planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizado, todas conectadas ao contexto histórico e cultural dos participantes do processo. Logo, a prática curricular ocorre na interação entre os sujeitos do processo, com a incorporação dos conteúdos escolares e suas atividades

Alinhado a essas ideias, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST UDL, 2024)

Propõe uma filosofia educacional que considera modos variados de aprendizado e expressão. Inspirado no desenho universal, provindo do campo da arquitetura, no Canadá e EUA passou a ser utilizado na Educação Especial, avançando com proposta para utilização para todos e não apenas para o público alvo da Educação Especial. O DUA fornece suportes de aprendizagem para todos os alunos, inclusive através de recursos tecnológicos (PLETSCH *et al*, 2021), embasando-se em princípios definidos pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

O DUA, contudo, significa que, além de considerar os diferentes modos de ensinar e de aprender, valoriza os diferentes modos de expressar a aprendizagem e de forma ativa. Em sua abordagem de origem, associa a diversidade em sala de aula ao uso de recursos tecnológicos como fonte didática de ensino (SOUZA e PLETSCH, 2017; PRAIS, 2017; PLETSCH *et al*, 2021).

Podemos compreender um conceito básico de ensino colaborativo como a organização



do processo de ensino-aprendizagem com a presença do professor comum e do professor especializado em sala de aula, compartilham das mesmas responsabilidades de planejar, ensinar e avaliar o grupo heterogêneo de alunos, considerando o público-alvo da educação especial (FERNANDEZ et al., 2015).

A Planificação Curricular busca valorizar e integrar as diferenças, transformando-as em contribuições para o ensino. Isso é alcançado através de um planejamento pedagógico intencional, estratégias variadas de ensino e avaliação, e a criação de materiais didáticos personalizados de acordo com os interesses dos alunos, experiências, identidades e territórios.

É importante enfatizar a necessidade de uma comunidade educacional colaborativa, onde professores trabalham juntos para promover um ensino crítico, afetuoso e inovador. A ênfase não está na competição, mas na formação integral dos alunos, respeitando suas individualidades.

Conhecimento escolar e justiça curricular: repensando o direito de aprender

É válido ressaltar que a escola é um campo de disputa e poder no currículo, influenciando a formação crítica dos jovens. A ideologia neoliberal orienta a educação para o mercado, moldando currículos para capital humano competitivo na economia do conhecimento. Nesse contexto, é crucial reconhecer a relevância da educação para a preparação dos jovens para o mundo do trabalho, mas sem converter o processo educacional em uma mera mercadoria, que prevaleça sobre outros objetivos fundamentais dos sistemas escolares. A formação de cidadãos conscientes culturalmente de si mesmos e do mundo, ancorada em valores democráticos, justiça social e igualdade, não deve ser subjugada (SACRISTÁN, 2002).

A atual ideologia educacional neoliberal, por sua vez, propaga o conceito de "privação cultural" (GIROUX, 1992). Esse sistema educacional, ao mesmo tempo que busca dotar os jovens de habilidades essenciais para o futuro emprego, marginaliza experiências culturais alternativas, rotulando-as como incultas.



No contexto capitalista, tecnologia e neoliberalismo destacados por Giroux (2003) valorizam o conhecimento na geração de riqueza. Educadores devem atender estratos silenciados, como os de baixa renda, assegurando acesso ao conhecimento em escolas públicas democráticas. No entanto, o neoliberalismo influencia currículos seletivos que geram resistência, criando conflitos.

Portanto é necessário compreender as escolas como campos de luta, dando voz aos estudantes e escutá-los de fato. Sendo assim, educadores devem fomentar análises críticas das experiências culturais dos alunos, resistindo à cultura escolar dominante.

Para Freire (1996), é essencial valorizar experiências pedagógicas que promovam uma aprendizagem crítica, dialógica e questionadora, capaz de empoderar os alunos e fomentar a transformação com base em vivências concretas. Isso requer uma reavaliação dos interesses dominantes presentes nos currículos, uma análise ideológica dos conteúdos e a criação de significados alternativos.

A busca por justiça curricular implica, portanto, em promover uma postura crítica tanto por parte dos educadores quanto dos alunos. E de modo a buscar definir este conceito, Pereira; Lunardi-Mendes e Pacheco (2018) afirmam:

Compreende-se a justiça curricular no movimento que envolve a tomada de decisões sobre o currículo, desde a elaboração até sua atuação nas práticas curriculares, como a possibilidade de desenhar um currículo contra hegemônico, que vise minimizar as desigualdades presentes nos percursos de escolarização dos alunos especialmente, dos que apresentam deficiência (PREIRA; LUNARDI-MENDES; PACHECO, 2018, p. 37).

Implica, portanto, em promover uma postura crítica tanto por parte dos educadores quanto dos alunos. Isso exige uma redefinição das práticas curriculares no âmbito da inclusão escolar e no contexto da escola regular, para incluir uma perspectiva política e cultural que ressignifique o ensino e a aprendizagem. No cerne desse processo está a construção de uma educação que promova valores de solidariedade, igualdade e diálogo, contrapondo-se ao projeto neoliberal de instrumentalização dos jovens para o mercado de trabalho.

OBJETIVOS E METODOLOGIA



Diante do exposto, questionamo-nos: como se processam as práticas curriculares para os jovens em contexto da educação inclusiva no espaço da escola pública de Ensino Médio no Brasil e de modo particular no contexto paraense, considerando quase duas décadas de políticas nacionais de inclusão escolar?

Partindo de uma abordagem qualitativa, a pesquisa busca compreender a perspectiva dos alunos, ajustes no currículo e o processo de construção de resistência dos jovens com relação às dificuldades enfrentadas cotidianamente no âmbito escolar.

A escola selecionada tinha 13 alunos no contexto da educação inclusiva, destes 13, apenas 2 puderam participar da pesquisa, devido a tempo, aceitação ou permissão dos pais. Ressaltamos que as entrevistas ocorreram durante o contexto da pandemia do covid-19.

Buscando examinar o envolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, focamos em um aluno do 2º ano com Transtorno do Espectro Autista e outro do 3º ano com Deficiência Intelectual. Aprovação do projeto de pesquisa no comitê em Pesquisa (CEP) da UEPA ética foi obtida, o que ocorreu sob o código Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 24844919.6.0000.5174. Um dos participantes era menor de 18 anos e ambos assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido, juntamente com seus pais ou responsáveis, além disso, os dados foram coletados por meio de observações e entrevistas semiestruturadas.

Os resultados são organizados em categorias analíticas e temáticas, alinhadas a teóricos educacionais e através do processo de categorização de dados de Oliveira e Mota Neto (2011). As categorias incluem "Prática Curricular" e "Ensino Médio Regular" contribuindo para o discurso da educação inclusiva.

As categorias analíticas referem-se aos conceitos retirados do referencial teórico e que possibilitam a interpretação dos dados. As categorias temáticas, por sua vez, constituem os indicadores de análise, ou eixos ou unidades temáticas, baseados em fatos, aspectos e na situação em estudo (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011). As categorias analíticas ainda se classificam, segundo os mesmos autores, em: categorias iniciais, sendo aquelas decorrentes das primeiras leituras sobre o tema proposto para estudo, conceitos básicos aferidos no aporte



teórico; e, categorias emergentes, que se constituem naquelas que surgem ao longo da pesquisa e são decorrentes tanto da leitura bibliográfica, quanto do processo de coleta de dados (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011).

As categorias temáticas podem ser consideradas subtópicos das categorias analíticas e, de acordo Oliveira e Mota Neto (2011, p. 122), são “elementos aglomerados em eixos ou unidades temáticas a partir dos dados coletados”. Dessa forma, de acordo com o método de categorização, serão as unidades temáticas que irão vislumbrar os resultados da pesquisa. Nesta pesquisa os teóricos base de análise foram: Freire (1996), Giroux (1992) e Sacristán (2002, 2017). As análises são complementadas com teóricos de educação especial/ educação inclusiva.

QUADRO 1 - Categorias e Unidades Temáticas

Categorias Analíticas	Categorias Temáticas	Unidades Temáticas
Prática Curricular	Prática Curricular de Resistência	1. Relações estanques com o conhecimento Escolar 2. Relações pedagógicas de invisibilidade 3. Adaptações e ajustes curriculares na escola 4. Apoio familiar e do AEE na aprendizagem
Ensino Médio Regular	Ser Jovem Escolar com deficiência	5. Ações de Resistência e Identidades

Fonte: Dados da Pesquisa.

As unidades temáticas discutidas foram: 1) Relações estanques com o conhecimento escolar; 2) Relações pedagógicas de invisibilidade; 3) Adaptações e ajustes curriculares na escola e 4) Apoio familiar e do AEE na aprendizagem, referentes a categoria temática “Prática Curricular de Resistência”, sob a categoria analítica “Prática Curricular”. Já 5) Ações de Resistência e Identidades, esteve na categoria temática “Ser jovem escolar com deficiência” sob categoria analítica “Ensino médio regular”

Os nomes dos alunos participantes foram preservados, utilizando-nos de nomes fictícios, sendo Itan-2 um jovem com estudante do segundo ano, com 16 anos e diagnosticado com TEA; e Davi-3 aluno de 18 anos, matriculado no terceiro ano e diagnosticado com

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-22, e-rte331202437, 2024.



deficiência intelectual. Ambos jovens entrevistados são estudantes de escola pública em todo percurso escolar, desde a infância até a juventude e residem com os pais na cidade de Belém.

Relações estanques com o conhecimento escolar

Uma das prioridades e desafios do currículo escolar é estabelecer aquilo que será ensinado, organizados em disciplinas ou, agora, por áreas de conhecimento, de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio / BNCC-EM, colocando em disputa o que permanece como conhecimento escolar e aquilo que se exclui por alguma razão.

O Jovem com Davi-3 mostrou preferência por disciplinas que se alinham a seus interesses pessoais, ressaltando a importância do papel do professor na identificação com o conteúdo. Ao ser questionado sobre suas preferências acerca dos componentes curriculares, ficou por um momento pensativo e em seguida disse: *“Aquele professor, tipo, História, o Marcio! A disciplina dele é História. O outro que gosto também é o Fábio de Sociologia, sim! Só isso... Pera, deixa eu pensar... e o professor Caio também de Matemática Financeira, gosto muito dele e da matéria”* (DAVI- 3).

Quando o interesse do aluno não é reconhecido na cultura escolar, ocorreu reações negativas, pois Davi-3 afirmou enfrentar dificuldades em disciplinas como Matemática e Filosofia, influenciadas por questões relacionadas à abordagem dos professores e à cultura escolar.

Olha, a disciplina que eu sinto mais dificuldade é matemática do Romário! Mas tem uma outra matéria também que eu não entendo muito, a aula do professor... do... Mateus de Filosofia! Não entendo bulhufas da aula dele! Não, não gosto muito desse professor, ele é muito assim é ... estranho... tem um jeito assim fechado. Vários alunos chegaram a criticar ele, mas eu nunca tive B.O com ele graças a Deus! Ele chega até mesmo falar umas coisas que não tem nada a ver, como Vocês acham que as mães de vocês amam vocês? Mas ele nunca comentou isso comigo - ar de preocupação no rosto (DAVI- 3).

Quando perguntados sobre o apoio dos professores na realização das atividades em sala de aula, Davi-3 foi enfático em dizer que *“Não, isso daí não acontece!”*. Itan-2 completa que *“Alguns! Mas é ... mais ou menos”*.



A relação pedagógica entre professor e aluno é fundamentada na compreensão dos papéis desempenhados por cada um no processo de construção do conhecimento (SACRISTÁN, 2017). Davi-3 demonstrou através de suas falas, haver entraves nessa dinâmica entre professor-aluno. As interações entre alunos e professores são moldadas pelos papéis que desempenham na transmissão do conhecimento, sendo que a dimensão pessoal da relação é influenciada pela dimensão curricular e vice-versa (SACRISTÁN, 2017,).

A aproximação entre professores e alunos é fundamental para maior engajamento do aluno nas atividades. A falta dessa aproximação compromete a eficácia da ação.

Itan-2 quando perguntado sobre quais professores lhe dão apoio pedagógico, no intuito de compreender as melhor as aproximações dele com os docentes na realização das atividades, o jovem expressou:

É muito difícil falar, porque são muitos, entende? Porque são... a professora de Química, a professora de Língua Portuguesa... é qualquer um! Qualquer professor, qualquer professora... são muitos professores entende para pensar agora? Mas é a de Português (ITAN- 2)

Relações pedagógicas de invisibilidade

Algo importante observado durante os processos de análise das falas dos alunos observados, foi o fato do currículo escolar enfrentar desafios ao decidir o que ensinar, havendo disputas entre conhecimentos incluídos e excluídos, demonstrando relações pedagógicas de invisibilidade. Itan-2 afirmou: “...eu não sou muito de participar dessas atividades em grupo”, quando indagado de sua participação em trabalhos em grupo com colegas da turma.

Entre os argumentos que Itan-2 tinha acerca da não realização das atividades em grupo, um deles foi o de não se sentir incluído pelos colegas de sala, ele questiona: “eles não me incluem, né?”. Reforça: “fico sozinho na cadeira [...] às vezes, eu faço sozinho”. A fala deste denuncia a não-convivência com os colegas, além de um sentimento de exclusão pelo grupo, de não se sentir pertencente. Assim, a carteira escolar se transforma em seu refúgio de solidão, o espaço profundo de sua prática solitária, onde busca refúgio.



A relação pedagógica entre colegas é vista como construção de conhecimento, troca de saberes, momentos de aprendizagem, subjetivação e formação da identidade (SACRISTÁN, 2002, 2017), fatores essenciais para uma prática curricular bem-sucedida. Segundo Giroux (1992, p. 85), “*as subjetividades dos alunos se desenvolvem por meio de discursos e interações sociais*”. Dessa forma, as interações sociais na escola são extremamente importantes para a formação das identidades dos alunos em suas subjetividades.

Falas de Davi-3 denunciam a ausência de uma vivência curricular que promova uma relação pedagógica entre alunos na perspectiva crítica na formação para a cidadania:

Particpei esse ano bastante, com a Kátia (professora) e a ... falava pra gente apresentar lá na frente e o colega meu que chegava a marcar com ele, aí ele dizia onde é que eu tinha que ler, aí eu lia algum papel e conseguia apresentar, aí ganhava os pontos. (DAVI-3).

Historicamente, o Ensino Médio apresenta currículo rígido e sobrecarregado, sem integração entre disciplinas. As práticas, como aulas bancárias, onde o professor é visto como o detentor do conhecimento, e os alunos em carteiras enfileiradas são considerados como receptáculos vazios que precisam ser preenchidos com informações, tal como bancos, onde o professor deposita conhecimento e não promovido diálogo entre alunos e nem na relação professor-aluno (FREIRE, 2005). Isso incentiva a memorização em vez da compreensão. Seminários não estimulam cooperação, visto em distribuição desigual de falas.

Davi-3 evidencia desigualdade pedagógica, onde colegas comandam e ele segue. Vínculos afetivos, culturais e sociais são essenciais para uma aprendizagem justa (SACRISTÁN, 2002). Isolamento prejudica conhecimento (KASSAR, 2016), afetando visão de mundo e identidade.

Sobre o processo de escuta pelo grupo nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, Davi-3 com a voz em tom de tristeza informou: “*eu acho que isso daí nunca chegou a acontecer! Isso, isso daí de ouvir a minha opinião assim entende...Eu não tenho muito esse perfil de fala de líder... Não tenho... É, nunca cheguei a ser chefe assim de grupo*” (DAVI-3).

Para Giroux (1992), o modo como o conhecimento e as relações sociais de sala de aula se constrói reduz ou fortalece os atores nelas pertencentes. As opiniões, preferências, ideias e



argumentos de Davi-3, foram segundo ele, poucas vezes consideradas pelos seus colegas. O mesmo tentou justificar essa ausência de consideração por supostamente não ter um perfil de líder.

Adaptações e ajustes curriculares na escola

Com relação aos ajustes curriculares feitos na escola pesquisada para atender estudantes no contexto da educação inclusiva, as declarações de Itan-2 e Davi-3 refletem a ideia de que, apesar das adaptações, os conteúdos permanecem semelhantes aos dos colegas.

Itan-2 afirma: *“Eles passam diferente, mas os conteúdos são iguais aos dos meus colegas”*; Davi-3: *“Porque é a mesma... é a mesma sala... acho que não tem diferença”*. Isso está alinhado com as orientações inclusivas presentes na Lei de Diretrizes e Bases - LDB e nos Parâmetro Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares de 1998.

Contudo, as falas dos jovens não implicam em mudanças significativas no currículo escolar. O processo de ajuste curricular pode ser planejado ou improvisado, como visto nas falas dos jovens participantes da pesquisa ao dizerem que *“acho que não tem diferença”* ou *“os conteúdos são iguais aos dos meus colegas”*.

A maior adaptação para os jovens com deficiência está na avaliação. As provas ocorrem na sala de recursos multifuncionais com apoio do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Alguns alunos preferem essa abordagem, pois recebem apoio na leitura e interpretação das questões. Itan-2 diz: *“Eu faço mais minhas avaliações com o professor da sala de recursos. Prefiro lá!”*

A prática de aplicar provas separadamente para os alunos com deficiência é segregacionista e vai contra os princípios da inclusão escolar. O processo avaliativo revela a abordagem curricular da escola. A abordagem tradicional de aplicar provas pontua apenas aspectos quantitativos, enquanto uma avaliação mais inclusiva, seguindo os três princípios do DUA, equidade, flexibilidade e simplicidade intuitiva, consideraria aspectos qualitativos e o desenvolvimento de habilidades como autonomia e interação.

Além disso, os estudantes participantes desta pesquisa frequentemente não participam



de avaliações externas, como Olimpíadas de Matemática ou o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE). Isso reflete uma experiência de exclusão e levanta questões sobre o cotidiano da escola em relação à inclusão.

Davi-3 percebe a sua não-participação em processos avaliativos externos. Inclusive, relata que foram várias vezes que não participou da situação de “provas do governo”.

Olha, também teve várias provas do governo... a do SISPAE, essa daí eu não fiz! Olha, depende..., mas teve várias provas do governo. Ah, esqueci o nome! Um momento, pera... Lembro que teve uma de Olimpíada de Matemática, é isso! Essa também eu não fiz, não. (Davi-3)

O SISPAE, implantado no Pará em 2013, é uma forma de avaliar o desempenho dos alunos, mas também pode perpetuar a influência do mundo empresarial na educação. Hoje vivemos em uma "sociedade baseada na economia do conhecimento", onde o conhecimento é moldado para atender aos interesses econômicos. No entanto, ressignificar o conhecimento como uma ferramenta cultural pode promover justiça curricular e desenvolver uma abordagem mais crítica.

Para abordar os alunos em contexto de educação inclusiva como sujeitos culturais, é necessário um currículo que respeite seus anseios e trajetórias individuais, garantindo o direito de aprender e participar.

Ainda com relação aos ajustes curriculares, foi percebido a atenção da escola voltada principalmente à avaliação bimestral, onde ocorre um processo isolado na sala de recursos multifuncionais, conduzido pelo professor de apoio. Isso contrasta com a falta de envolvimento dos professores das disciplinas, perpetuando a invisibilidade dos alunos com deficiência.

Apoio familiar e do AEE na aprendizagem

O AEE, materializado na sala de recursos multifuncionais (SRM), dentro do espaço escolar, constitui um papel fundamental na garantia do processo de aprendizagem do Público Alvo da Educação Especial que é constituído por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (PNEEPEI, 2008). A família também



representa uma comunidade de apoio fundamental no processo de aprendizagem dos jovens.

Ambos jovens entrevistados afirmam permanecer mais na SRM do que em sala de aula. Itan-2 disse: *“Eu fico... eu faço e fico mais com o Alex (nome fictício dado ao professor do AEE). É ele me ajuda, lê as provas pra mim. E aí explica as atividades”*. Já Davi-3 afirma: *“Olha, o professor me ajuda. Foi ele que fez com que eu tirasse notas boas. Agora depende das provas [momento de pausa e reflexão] agora depende dos trabalhos e das provas, assim quando é uma prova assim, sei lá, eu faço com ele”* (Davi-3).

A exacerbação da influência do AEE na educação dos jovens em contexto de educação inclusiva pode afetar aprendizagem, pois quando a SRM se torna a principal abordagem em vez de ser um complemento, isso pode comprometer o direito dos alunos de participar, permanecer e absorver conhecimento na sala de aula regular.

O tempo de permanência para o atendimento educacional especializado é maior do que o esperado e destacamos o sentimento dos sujeitos de pesquisa em se sentirem seguros em aprender mais na SRM, com o professor Alex, ou seja, os atos de escolarização no ambiente do Ensino Médio aconteceram não em sala de aula regular, mas no AEE.

Acerca do aspecto de apoio familiar, quando questionados, os entrevistados informaram que: *“Às vezes, quando não tem ajuda com o professor da SRM, muita coisa, quando a internet não estava boa ou ele não estava aqui, eu pedia ajuda para meu irmão”* (DAVI-3); *“Eu costumo vir pra sala de recursos, mas às vezes faço em casa. Gosto de escrever em casa meus poemas. Minha mãe gosta de escutar eu cantando”* (ITAN-2).

Percebemos envolvimento da família e da SRM no processo educacional. Itan-2 tem relação próxima com a mãe, enquanto Davi-3 é mais independente. A mãe valoriza o lado artístico de Itan-2, que não é reconhecido pela escola devido à falta de diálogo.

Sobre isso, é possível refletir que:

A família é responsável legal pela educação de seus filhos com ou sem deficiência e a não participação/omissão dos pais é propulsora de uma futura ausência do aluno na escola, sala de aula comum e/ou Sala de Recursos Multifuncional - SRM. Há a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre as ações das partes em prol da pessoa com deficiência (FERNANDES, 2018, p. 1).



Também defendemos o equilíbrio entre a ação da escola e a ação familiar, em prol do desenvolvimento e da aprendizagem dos jovens no contexto da educação inclusiva, somado o trabalho colaborativo da sala de recursos multifuncionais, todos com vista a um processo formativo para a cidadania com direito à voz, protagonismo e atuação do jovem no seu meio escolar e social.

Ações de resistência e identidades

Observou-se que o aluno do Itan-2 raramente fica na sala de aula. Geralmente, sua presença na escola se limita a circular pelos corredores, carregando uma sacola de pano com um livro dentro. O currículo escolar, no dia a dia, muitas vezes não valoriza a diversidade cultural do aluno, nem reconhece o potencial de suas experiências como uma forma de participação na aprendizagem.

O aluno expressou seu sentimento em relação ao ambiente de aprendizagem no Ensino Médio ao recitar um poema de Cecília Meireles chamado "Motivo". Que é uma meditação profunda sobre a natureza efêmera da existência humana, a passagem do tempo e a busca por significado na vida. Por meio de imagens vívidas e simbólicas, a autora evoca uma sensação de contemplação e convida o leitor a refletir sobre a importância de valorizar o presente e encontrar beleza na fugacidade da vida.

Itan-2 quando não aceita adentrar na sala de aula, mas declama um poema com todo ardor emocional e sem consultar nenhum papel para ler, além de denunciar esse espaço de conflito e tensão na prática curricular vivenciada, revela seu modo de resistir.

Itan-2 revela claramente sua rejeição a um currículo que não lhe desperta interesse. Sua resposta é a arte, usada para expressar desmotivação escolar e sugerir alternativas de aprendizado. Ele confronta a estrutura educacional recitando um poema significativo, evidenciando resistência.

Diariamente, Itan-2 resiste procurando conhecimento em literatura, declamando poemas pessoais e lendo obras alinhadas com sua identidade. Carregando uma bolsa, cria um currículo personalizado na multidão escolar.



Apresenta-se como um jovem que abraça o poema de Cecília Meireles. Afirmar que canta, declama e lê é crucial. Seu canto representa autoafirmação, mesmo sem reconhecimento cultural. Na escola, ele aprende e vive a democracia por meio da expressão artística.

Fracasso escolar, desmotivação dos alunos, relações com professores, disciplina em sala, igualdade de oportunidades são preocupações ligadas ao currículo. Quando alunos não se identificam com a cultura escolar, podem reagir com recusa e desmotivação, ou mesmo desenvolver potencial artístico, se envolver com poesia, como o aluno citado o que seria um resultado positivo e que demonstra a resistência desses jovens. Giroux (1992, p. 98) diz que devemos reconhecer as linguagens “polifônicas que os alunos trazem para a escola”, incluindo suas linguagens e conexões sociais, para entender seus significados. Isso vai além da escola e envolve relações comunitárias.

Davi-3 foi observado no dia a dia: se por algum motivo não houvesse aula em sua turma, ia para a SRM realizar pesquisas e estudos no computador com uso da internet. Percebemos que a organização escolar não proporcionava alternativas pedagógicas quando não havia aula, porém o estudante criou sua própria alternativa e por meio do modo como gosta de aprender.

Em conversa informal, Davi-3 relatou querer fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e seguir a carreira de contador financeiro, como seu pai. Itan-2 questionou por que fazer ENEM e disse que vai ser um profissional do teatro. Criticou não a necessidade de estudar teatro como uma ciência artística, mas o padrão das escolhas de profissões.

Percebemos que as culturas juvenis se diferenciam entre si, cada ser humano possui uma história de vida, uma trajetória escolar e perspectivas particulares que deveriam se entrelaçar com suas trajetórias curriculares. Entretanto, deparam-se por vezes com um currículo estanque e alheio aos seus anseios, pois uma escola inclusiva requer aprendizado equitativo e isso significa reavaliar um currículo justo para todos, considerando: Diferentes currículos alinhados com metas comuns, práticas curriculares enraizadas em contextos significativos para todos e adaptado à realidade de cada escola.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo investigativo deste estudo, buscou-se verificar, através das dos jovens participantes desta pesquisa, suas percepções, compreensões, opiniões e participações nas atividades escolares, além de estabelecer uma relação analítica entre a realidade das práticas curriculares com os processos de ajustes no currículo. Desse modo, a pesquisa pode revelar e apontar práticas do contexto escolar destes estudantes, que é muitas vezes não contribuem para um currículo participativo, por exemplo, uma cultura avaliativa focada apenas em notas, pouco incentivo aos alunos com deficiência para socialização com os demais colegas, ou mesmo em alguns casos um distanciamento entre professor e aluno

Além disso, identificamos uma cultura escolar que pode ser considerada desvirtuada dos objetivos da inclusão. As relações pedagógicas entre professores, alunos da educação inclusiva e colegas de classe carecem de inclusão real. Percebemos uma relação entre educação especial, currículo e Ensino Médio marcada por adaptações superficiais.

Nota-se uma busca por "equidade curricular". No entanto, no Ensino Médio estudado, não há consideração efetiva da relação entre currículo e alunos da educação inclusiva, resultando na ausência de ajustes adequados para as necessidades individuais.

Contudo, apesar dessas situações negativas e que se aproximam de aspectos de exclusão ao invés de inclusão, foi possível observar o apoio familiar como elemento crucial para escolarização. Nesse sentido, é possível afirmar que aconteceu no locús estudado, resistência, trazendo culturas alternativas à escola, buscando bem-estar e identidade. A pesquisa destaca a luta identitária e a recriação de vivências.

O estudo revela que as experiências dos jovens participantes do estudo refletem um currículo real, mais abrangente que os documentos planejados pelas instituições educacionais. Eles desenvolvem práticas curriculares em seu dia a dia, mostrando resiliência ao enfrentar barreiras na aquisição do conhecimento.

Os dois participantes da pesquisa, em atos de resistência frente aos processos de exclusão no aprendizado, criam maneiras alternativas de adquirir conhecimento. Isso



evidencia a presença de jovens pensadores e criativos, muitas vezes esquecidos na rotina acelerada do Ensino Médio, como por exemplo a poesia.

É preciso reavaliar as práticas curriculares do Ensino Médio para garantir igualdade de direitos e oportunidades. Para isso, refletimos que a justiça curricular não deve ser padronizada, mas adaptada a cada indivíduo, considerando diversidade cultural e experiências pedagógicas ricas.

Além disso, é necessário superar a visão patológica da deficiência, considerando e respeitando sim as diferenças desses alunos, mas com um currículo que precisar ser adaptado às necessidades e desejos dos jovens no presente, não apenas no futuro. Por fim, gostaríamos de enfatizar que a homogeneização de estudantes com deficiência é uma prática ultrapassada, pois cada um possui visão de mundo própria, sendo assim, sabendo que as práticas curriculares atuais muitas vezes ignoram a cultura escolar real, questioná-las é repensar o papel do aluno, professor e conhecimento. Através de diálogos éticos e críticos é possível construir uma pedagogia cultural inclusiva, crítica e culturalmente sensível, onde todos os alunos se beneficiem de práticas curriculares diferenciadas, respeitando complexidades humanas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

CARVALHO, Janete Magalhães. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam o currículo. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 189-205.

CAST UDL, **About CAST**. 2024. Disponível em: <https://www.cast.org>. Acesso em 08 fev. 2024.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização de pessoas com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68458

Valena R. Miranda, Ana Paula Cunha dos S Fernandes
**Estudo sobre a percepção de jovens: suas vivências
escolares e práticas curriculares na inclusão
escolar no ensino médio**

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Família, escola e pessoa com deficiência.

Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 408-421, 2018. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/32809>. Acesso em: 23 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

GIROUX, Henry. **Atos Impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2019.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. (org.). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 161-179.

PLETSCH, Márcia Denise. *et al.* **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, C. D.; LUNARDI-MENDES, G. M.; PACHECO, J. A. B. Políticas de inclusão escolar no Brasil e em Portugal: desafios para a justiça curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 36-53, 2018. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37597>. Acesso em: 08 fev. 2024.



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68458

Valena R. Miranda, Ana Paula Cunha dos S Fernandes
**Estudo sobre a percepção de jovens: suas vivências
escolares e práticas curriculares na inclusão
escolar no ensino médio**

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Das Intenções à Formação Docente para a Inclusão:** contribuições do desenho universal para a aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global:** as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, F. S; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-856, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7dvMYywhKCgCSwjk4ZFSW5g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SKRTIC, Thomas. **Disability and Democracy:** reconstructing (special) education for postmodernity. New York: Teachers College Press, 1995.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) -Técnica Pedagoga da Secretária de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA) - <https://orcid.org/0009-0004-9729-9930> - valena.psicopedagogia@gmail.com

[**] titulação - vinculação – ORCID - e-mail Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) - Professora Adjunta I na Universidade do Estado do Pará (UEPA) - <https://orcid.org/0000-0003-1934-9221> - docenteapf@gmail.com

Submetido em: 31 de outubro de 2023.

Aprovado em: Maio de 2024.

Publicado em: Maio de 2024.