

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

CLEUCIMAR APARECIDA PEREIRA PRUDENTE

**UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO ADAPTADO**

TRÊS LAGOAS

2025

CLEUCIMAR APARECIDA PEREIRA PRUDENTE

**UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO ADAPTADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Infâncias e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Gomes Coelho.

TRÊS LAGOAS

2025

PRUDENTE, Cleucimar Aparecida Pereira. **Um estudo sobre as concepções e práticas de professores da educação básica sobre o ensino adaptado.** 2025. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

### COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Gilson Gomes Coelho  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Orientador

---

Prof. Dr. Alexandre Cougo de Cougo  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Membro interno titular

---

Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP  
Membro externo titular

---

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Membro suplente interno

---

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS  
Membro suplente externo

Três Lagoas (MS), \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2025.

## AGRADECIMENTOS

A vida é feita de sonhos e eu sempre fui muito sonhadora, mas sei que sozinha não conseguiria realizá-los, inclusive este Mestrado. Então, quero agradecer com toda sinceridade do meu coração a todos aqueles estiveram ao meu lado nesta jornada.

Para Deus, toda honra e glória! Obrigada Jesus, por me amar tanto. Tu és quem me compreende, conhece-me, sabe das minhas limitações, dos meus medos, sonhos e desejos. Sempre que preciso, és Tu quem me carrega em seus braços, me acalma e direciona. Nunca me deixou desistir dos sonhos do meu coração e me faz acreditar todo amanhecer o quão capaz eu sou!

Agradeço ao meu pai, Doulor Benedito Prudente, pelo amor e pelos cuidados que dedicou a mim. Sou grata por todos os cursos nos quais me matriculava na adolescência, inclusive o de datilografia, misericórdia (risos), por não deixar eu faltar nas aulas mesmo nos dias de chuva. Ele sempre falava, “você não é de açúcar, vai sim”. Com isso, nos momentos mais difíceis que passei após meu divórcio, com meus dois filhos pequenos, eu sabia que seria através dos estudos que eu teria a liberdade para ser a mulher e a profissional que eu sou hoje.

Agradeço à minha mãe, Edmar Aparecida Pereira, pela vida que me deu. Muitas vezes não te compreendi, mas hoje entendo! Todas suas escolhas foram as melhores para mim.

Agradeço aos meus filhos, Isaias Prudente da Silva e Isaque Prudente da Silva, por terem me escolhido como mãe mesmo antes de nascerem. Vocês são um sonho realizado por Deus e digo com sinceridade que são o maior sonho que eu já realizei nesta vida. Algumas das minhas escolhas não foram assertivas, mas em todas elas sempre houve a intenção de ser a melhor mãe para vocês. Vocês são o combustível e os pilares da minha vida. Como eu sempre falo, não existe Cleucimar sem o Isaias e o Isaque. Obrigada, meus filhos, pelo amor, cuidado e compreensão que dedicam a mim. Obrigada por entenderem que, além de mãe, também sou humana, que às vezes falho, me canso, choro e me sinto frágil. Mas sei que, em todos estes momentos, nunca estive só, pois tenho vocês.

Agradeço ao meu orientador, o professor Dr. Gilson Gomes Coelho, pelo aceite em me orientar, por me estender a mão quando precisei do seu apoio. Minha sincera gratidão.

Meu profundo agradecimento ao professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, por falar sobre o tema inclusão escolar para todos com tanta sabedoria, a ponto de despertar o meu desejo de pesquisar sobre. Sou grata por acreditar na minha capacidade como pesquisadora e me direcionar com tanta paciência, profissionalismo e humanidade.

Agradeço o professor Prof. Dr. Alexandre Cougo de Cougo, por fazer parte da minha banca. Escrever uma Pesquisa Narrativa realmente foi desafiante para mim, mas suas orientações, sempre tão sensatas e pacientes, me fizeram acreditar que esse desafio seria possível, e cá estou eu.

Agradeço o incentivo para eu realizar este mestrado e o carinho das minhas coordenadoras regionais, Marizeth Kill Bazé e Diva da Fonseca. Sou grata a todos meus colegas de trabalho da CRE12, por cada palavra de “vai dar tudo certo”, “você é capaz”, “está acabando”, e em especial a Romilda, Maria Santadel e Wesley.

Agradeço aos meus colegas desta turma de mestrado, pela cumplicidade que criamos neste período. Nosso grupo secreto “é nós”, foi de extrema importância para mim, pois ali podíamos conversar abertamente sobre nossas vidas pessoais, tirar nossas dúvidas daquilo que não compreendíamos nas aulas ou na orientação e até reclamar um pouco, afinal somos seres humanos (risos). De certa forma nos apoiamos e prometemos que dali todos sairiam Mestres em Educação. Hoje tenho o prazer de chamá-los de meus amigos.

Agradeço aos estudantes que fazem parte da minha trajetória pedagógica, pois me ensinam enquanto professora e me motivam a aprender, respeitar e incluir a todos, respeitando a diferença de cada um.

*Aos meus filhos, Isaias Prudente da Silva e Isaque Prudente da Silva, vocês são para mim o sinônimo de amor, família, resiliência e motivação. Conhecem minhas fraquezas, mas sempre elogiam a minha força!*

## RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa do tipo narrativa, esteve vinculada à linha de pesquisa Educação, Infância e Diversidades do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas. Teve como objetivo conhecer as concepções e práticas de professores da Educação Básica sobre a adaptação do ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial. Participaram da pesquisa dois professores da classe comum do ensino regular, que atuam nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e que têm, em suas turmas, estudantes público-alvo da Educação Especial. Como instrumento para a produção de dados, foram realizadas rodas de conversa no espaço escolar, mediante agendamento com os professores participantes. As discussões ocorreram a partir de três eixos temáticos previamente definidos, os quais contemplam os elementos centrais da investigação proposta: concepções dos professores sobre inclusão escolar; práticas de ensino; e as formações inicial, continuada e outras dos professores sobre inclusão escolar. A interpretação dos dados produzidos foi realizada por meio da produção de narrativas pela pesquisadora, a partir dos referenciais teóricos utilizados no estudo. Como resultados, foi possível concluir que as concepções e práticas de professores da Educação Básica sobre a adaptação do ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial são baseadas em formações alinhadas ao Modelo Médico de interpretação da deficiência, o que influencia de maneira significativa e direta suas práticas pedagógicas. O conceito de inclusão, por parte dos professores, revelou-se, na verdade, mais próximo da ideia de integração, pois idealizam um modelo de aluno e propõem adaptações do ensino apenas para aqueles que não correspondem a esse perfil idealizado, o que não configura uma prática inclusiva. Por falta de conhecimento, os professores não contestam as orientações equivocadas que recebem quanto às adaptações de atividades para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Os professores acreditam que um orientador especialista em Educação Especial seria suficiente para lidar com os desafios encontrados em sala de aula, pois consideram não terem clareza da melhor forma de incluir todos os estudantes. É possível, portanto, concluir que as concepções e práticas da rede investigada são, muitas vezes, contraditórias e nem sempre alinhadas à inclusão. A pesquisa revelou ainda que os professores reconhecem as limitações das formações inicial, continuada e outras, que recebem da Secretária Estadual de Educação, no que diz respeito à inclusão escolar e, por consequência, o cenário escolar permanece inalterado.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Concepções docentes. Práticas docentes. Formação de professores.

## ABSTRACT

This qualitative narrative research was linked to the Education, Childhood, and Diversities research line of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas campus (MS). Its objective was to understand the conceptions and practices of Basic Education teachers regarding the adaptation of teaching for students who are the target audience of Special Education. The study involved two regular classroom teachers who teach Portuguese Language and Mathematics and have students with special education needs in their classes. As a data production instrument, conversation circles were held in the school setting, by appointment with the participating teachers. The discussions were based on three predefined thematic axes that covered the central elements of the proposed investigation: teachers' conceptions of school inclusion; teaching practices; and teachers' initial, continuing, and other training on school inclusion. The interpretation of the data produced was based on the researcher's narrative production, drawing from the theoretical frameworks used in the study. As a result, it was possible to conclude that the conceptions and practices of Basic Education teachers regarding the adaptation of teaching for students who are the target audience of Special Education are based on training focused on the Medical Model of disability interpretation, which significantly and directly influences their pedagogical practices. The concept of inclusion held by the teachers was actually geared towards integration, as they idealize a student model and propose adapting teaching for those who do not fit the idealized profile, which cannot be considered an inclusive practice. Due to a lack of knowledge, they do not challenge the mistaken guidance they receive with suggestions for adapting activities for students with special education needs. They believe that a specialist advisor in Special Education would be sufficient to deal with the challenges encountered in the classroom, as they feel they lack clarity on the best way to include everyone. It is therefore possible to conclude that the conceptions and practices of the investigated network are often contradictory and not always aligned with inclusion. The research also revealed that teachers are aware of how flawed the initial, continuing, and other training they receive from the State Secretary of Education is regarding school inclusion, and as a result, the school scenario does not change.

**Keywords:** School inclusion. Teacher conceptions. Teaching practices. Teacher training.



## **LISTA DE SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
COESP - Coordenadoria de Educação Especial  
DA - Deficiência Auditiva  
FNCEE - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LBI - Lei Brasileira de Inclusão  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais  
MEC - Ministério da Educação  
MS - Mato Grosso do Sul  
NEPI - Núcleo de Estudo e Pesquisa em Inclusão  
NUESP - Núcleo de Educação Especial  
ONGs - Organizações Não Governamentais  
PEI - Planejamento Educacional Individualizado  
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
SED - Secretaria de Estado de Educação  
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TEA - Transtorno do Espectro do Autismo  
TA - Tecnologia Assistiva  
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b>                                                    | 11 |
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                                                    | 15 |
| <b>2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>                           | 31 |
| 2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA                                              | 31 |
| 2.2 O ATO DE NARRAR COMO NECESSIDADE                                   | 32 |
| 2.3 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS                                   | 35 |
| 2.4 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA                                  | 36 |
| 2.5 ESTUDO DOS DADOS                                                   | 37 |
| 2.6 FASES DA PESQUISA                                                  | 38 |
| <b>3 FUNDAMENTOS DA PESQUISA</b>                                       | 39 |
| 3.1 CONSTRUINDO UMA IDEIA SOBRE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO                  | 39 |
| 3.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS                                  | 48 |
| 3.3 RESSIGNIFICANDO O ENSINO                                           | 50 |
| 3.4 DIVERSIDADE X DIFERENÇA                                            | 54 |
| 3.5 INCLUSÃO NO MATO GROSSO DO SUL                                     | 58 |
| <b>4 INTERPRETAÇÃO APÓS A PRODUÇÃO DOS DADOS</b>                       | 63 |
| 4.1 OS DESAFIOS EM COMPREENDER O QUE É INCLUSÃO ESCOLAR                | 64 |
| 4.2 O FAZER PEDAGÓGICO E A SOMBRA DA ADAPTAÇÃO                         | 67 |
| 4.3 A FERIDA ABERTA DA FORMAÇÃO                                        | 71 |
| <b>5 CONCLUSÕES</b>                                                    | 74 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                     | 78 |
| <b>APÊNDICE 1 - PROPOSIÇÕES DISPARADORAS E UM CASO PEDAGÓGICO</b>      | 81 |
| <b>APÊNDICE 2 - CARTA DE ANUÊNCIA PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b> | 83 |

|                                                                       |           |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> | <b>85</b> |
| <b>ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>                       | <b>88</b> |

## APRESENTAÇÃO

Lá estava eu, sentada à mesa da minha cozinha, tentando organizar em palavras as inquietações que me acompanham desde que iniciei minha trajetória como professora de apoio especializado em uma escola da rede estadual no município de Três Lagoas, no Mato Grosso do Sul<sup>1</sup>, no ano de 2019. Lembro-me como se fosse hoje: a xícara de café sobre a mesa, quando meus olhos repousaram, mais uma vez, nas páginas da tese do professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti. Ao me deparar com sua confissão sobre as dificuldades do ato de escrever, senti lágrimas escorrerem pelo meu rosto e um alívio na minha alma. Percebi, naquele instante, que não fui a única a enfrentar essa batalha interna entre pensamentos pulsantes e palavras que ainda, até agora, insistem em fugir da ponta dos dedos.

Foi com esse alívio silencioso que compreendi que minha escrita não seria apenas um relato acadêmico. Seria, antes de tudo, um exercício de memória, sensibilidade, escuta e reflexão. Nas conversas durante as aulas que tive com o professor Lanuti, percebi que minha Pesquisa precisaria ser construída a partir das minhas próprias experiências, estudos e das histórias daqueles com quem compartilho o chão da escola. Então neste momento compreendi que esta minha Pesquisa de Abordagem Qualitativa, seria fundamentada pelos teóricos Ludke e André (1986); Bogdan e Biklen (1994), que me permitiriam compreender que os fenômenos educacionais, mais precisamente as minhas experiências nas escolas, não podem ser reduzidas a números ou categorias fixas, mas que é nas palavras, nos silêncios, nos gestos e nas narrativas que habitam as salas de aula que residem os sentidos mais profundos da educação.

Então as narrativas nasceram a partir das vivências escolares que tive, da escuta com os estudantes, do diálogo com os professores que considero um ato de luta contra um sistema escolar que é excludente. É nesse entrelaçamento entre teoria e experiências práticas, entre norma e afeto, entre o vivido e o pensado, que teço, com cuidado esta Pesquisa Narrativa, inspirada nos fundamentos de Clandinin e Connelly (1990; 2000; 2011) e Villegas (2025). Foi, portanto, não só uma escolha metodológica, como também uma decisão afetiva e necessária. Penso, sobretudo, que é preciso narrar para compreender, é preciso voltar às experiências para quem sabe, encontrar/produzir sentido nelas/para elas.

---

<sup>1</sup>Informações sobre Três Lagoas (MS): área territorial de 10.217,071 km<sup>2</sup> [2022] e população de 141.435 pessoas [2024]. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/tres-lagoas.html>. Acesso em: 18 jul. 2025.

Foi justamente neste sentido que optei pelas rodas de conversa como instrumento de produção de dados, pois compreendi com Ludke e André (1986); Moura e Lima (2014), que ao compartilharmos histórias, criamos espaços de pertencimento, escuta, reflexões coletivas e, principalmente, observações individuais.

Minhas inquietações nasceram do desejo sincero de oferecer uma educação verdadeiramente inclusiva aos estudantes público-alvo da Educação Especial<sup>2</sup>, com quem tive o privilégio de conviver. Entre lágrimas, olhares desconfiados, sorrisos tímidos e perguntas silenciadas, fui percebendo que algo não se “encaixava” no que a perspectiva inclusiva da educação idealiza, mas que eu, orientada pelas normativas da Rede, precisava seguir. Ao realizar adaptações que, supostamente, aproximariam os estudantes da construção da aprendizagem, muitas vezes acabava, sem perceber, afastando-os ainda mais do coletivo que compõe o ambiente escolar comum a todos.

Foi no momento em que os estudantes público-alvo da Educação Especial, que eu acompanhava em sala de aula, começaram a questionar os motivos de suas atividades serem diferentes daquelas propostas aos demais colegas de turma, que senti como se minha prática estivesse espelhando as exclusões que, inconscientemente, eu ajudava a reproduzir. Essa foi uma das primeiras e mais marcantes inquietações que me levaram à realização desta pesquisa e aos estudos que buscassem responder a uma dúvida essencial: seria essa uma inquietação apenas pessoal ou ela também se estenderia ao meu campo de trabalho?

De acordo com a Deliberação CEE/MS nº 11.883 (Mato Grosso do Sul, 2019), é possível perceber que a rede de ensino não compreende a diferença entre as adaptações razoáveis (relacionadas a recursos de acessibilidade) e as adaptações no ensino. A Deliberação afirma que os professores devem realizar adaptações curriculares para atender às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

É em consequência desse cenário que esta pesquisa surge: a partir do meu amadurecimento enquanto educadora, da percepção de problemas nos espaços escolares pelos quais passei e da construção do meu conhecimento diante o tema da inclusão. Ao longo da minha atuação, tanto como professora quanto como técnica do Núcleo de Educação Especial (NUESP), vivenciei a força dos vínculos entre mim e os estudantes, a potência desses encontros me fez refletir sobre a Educação e, com isso, repensaram uma prática muito conhecida e

---

<sup>2</sup> É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços e orientando quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

presente nas redes de ensino: a adaptação do ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial.

Meus questionamentos aumentaram diante da discrepância entre o que eu estudava no mestrado e as ações realizadas na rede em que atuo como técnica do NUESP. Esse problema, por mim identificado, foi o que deu origem à pesquisa ora apresentada, que busca responder à seguinte pergunta: quais são as concepções<sup>3</sup> e práticas dos professores da Educação Básica da rede estadual de ensino no município de Três Lagoas (MS) sobre o ensino adaptado? A partir dessa pergunta, definiu-se o objetivo geral da pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa foi conhecer as concepções e práticas de professores da rede estadual no município de Três Lagoas (MS), sobre a adaptação do ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial. Para alcançar esse objetivo geral, defini como objetivos específicos: conhecer as concepções dos professores sobre o que é um ensino inclusivo; compreender quais práticas de ensino os professores desenvolvem a partir de suas concepções sobre inclusão; analisar como os professores avaliam as formações iniciais, continuadas e outras que recebem sobre inclusão escolar.

Meu compromisso, nesta pesquisa, além de investigar as concepções, práticas pedagógicas e percepções sobre as formações dos professores da classe comum que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial, foi dialogar com esses profissionais, escutando suas narrativas para conhecer suas concepções, compreender suas práticas e suas percepções sobre as formações que recebem. Ao analisar essas narrativas, pude contribuir não apenas para o avanço teórico sobre o tema, mas também para a construção de práticas mais humanas e inclusivas como sempre almejei. Mais do que um produto acadêmico, esta dissertação é um convite à reflexão sobre o real significado da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante do objetivo da pesquisa, que trata das concepções e práticas dos professores, surgiu a dúvida do que seria exatamente a definição de tais termos. Encontrei respostas em Giusta (2013), que explica que a concepção é a estrutura teórica e epistemológica que molda a visão sobre como se aprende, enquanto a prática docente é a aplicação concreta e as abordagens pedagógicas resultantes dessas concepções. A autora critica a redução do sujeito no processo de aprendizagem e propõe que é a prática que atestará se as pistas são ou não necessárias,

---

<sup>3</sup> O termo concepção, nesse contexto, refere-se à maneira como os professores entendem e interpretam o conceito de inclusão escolar, o que envolve suas crenças, conhecimentos e atitudes em relação à adaptação do ensino.

culminando na construção de uma verdadeira teoria da prática. Assim, sugere que a teoria deve emergir da reflexão sobre a prática.

Assim, confirmei que é possível realizar um movimento de olhar para dentro da escola e reconhecer que a verdadeira inclusão começa quando deixamos de tentar moldar o estudante ao formato da escola e passamos a reinventar a escola a partir da diferença de cada estudante. E conhecendo as linhas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Campus de Três Lagoas (MS), percebi a possibilidade de articulação dentro do que me propus a pesquisar na escola pública, um trabalho voltado à inclusão de pessoas consideradas com deficiência<sup>4</sup> ou não. Essa proposta conversa com a linha de pesquisa “Educação, Infâncias e Diversidades”, cuja temática envolve a pesquisa e a prática pedagógica na educação das infâncias para e nas diversidades, abrangendo também a Educação Especial, a inclusão, a cultura, a sociedade e as práticas educativas.

Para melhor compreensão do leitor apresento, a seguir, o modo como organizei esta dissertação. No tópico um, trago a realidade da rede Estadual de ensino no município de Três Lagoas (MS), quanto à inclusão escolar, bem como as minhas experiências profissionais nesse sentido, o problema que origina esta pesquisa, a justificativa e relevância do estudo. No tópico dois descrevo a metodologia adotada na pesquisa, os participantes, detalhes dos instrumentos de produção de dados como realizei o procedimento para interpretação dos dados. O tópico três é dedicado à fundamentação teórica, no qual estabeleci um diálogo entre as experiências vividas e as contribuições de autores como Mantoan (2003), Lanuti (2015, 2019), Ramos e Lanuti (2021), Mantoan e Lanuti (2021, 2022), Rezende (2023) e outros que abordam os desafios e transformações necessárias para a construção de uma escola inclusiva. O tópico quatro, é reservado à interpretação dos dados, a qual foi organizada em três eixos temáticos previamente definidos. Por fim, apresento as considerações finais, destacando as contribuições do estudo, suas limitações e possíveis caminhos para pesquisas futuras.

---

<sup>4</sup> Expressão utilizada com base nos estudos realizados por Ramos e Lanuti (2021), em que os autores entendem que a deficiência está no meio e não no sujeito e que, portanto, uma pessoa não pode ser chamada de pessoa com deficiência, mas sim de pessoa considerada com deficiência diante de uma situação inacessível. “Como alternativa, propomos a inserção do termo ‘consideradas’ à frente da expressão ‘pessoa com deficiência’, a fim de que intensifiquemos as tímidas iniciativas de deslocar a deficiência, ainda residente nas pessoas, para as insuficiências conceituais, intelectuais, educacionais, pedagógicas, sociais, teóricas e práticas” (Ramos; Lanuti, 2021, p. 13).

## 1 INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo atuando nas escolas da Rede Estadual no município de Três Lagoas (MS), fui tendo a certeza de que a inclusão escolar constitui o caminho único para a construção de uma educação comprometida com todos. Nesse processo, compreendi que as diferenças de cada pessoa não devem ser vistas como um problema a ser resolvido, mas como uma possibilidade de aprendizagem entre todos que acompanham a escola.

Minha experiência como professora e como técnica do NUESP também me fez entender, ao longo desses anos de trabalho, que não basta garantir o acesso dos estudantes à escola comum. É necessário transformar as práticas pedagógicas, as concepções dos professores sobre o que é ensinar e aprender, bem como as próprias estruturas físicas da escola, para que todos os estudantes, com suas singularidades, possam participar plenamente desse espaço.

Por tudo isso, a inclusão escolar não é uma escolha: ela é um direito. Sua indispensabilidade exige a superação de visões assistencialistas ou recompensatórias. Nesse sentido, compreendo que a inclusão escolar não deve ser tratada como um serviço de exceção ou um desafio a ser resolvido, mas como uma diretriz ética e política fundamental para que o direito à educação seja, de fato, garantido a todos. Essa é a ideia que defenderei com muito orgulho e consciência, pois foi justamente ela que me trouxe os questionamentos que originaram a pesquisa ora apresentada.

Como afirmaram os professores (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 123) “a escola se constituiu, historicamente, como uma instituição selecionadora dos bons modelos, dos perfis adequados e dos sujeitos aptos a viverem em sociedade”. Essa lógica histórica de seleção e padronização contribuiu para a consolidação de uma cultura escolar excludente, na qual apenas aqueles que se encaixam nos critérios normativos de rendimento e comportamento são reconhecidos como sujeitos escolares plenos. Infelizmente, essa realidade ainda pode ser percebida nas escolas da rede estadual do município de Três Lagoas (MS), onde o comportamento e a aprendizagem são valorizados, legitimados como sujeitos escolares plenos.

Como consequência, muitos estudantes que não correspondem a esses padrões, seja por suas condições cognitivas, sociais, culturais ou físicas, acabam sendo rotulados como problemáticos e, portanto, marginalizados. Ignora-se, assim, que a diferença está em cada um de nós, e não apenas em alguns, o que reforça práticas pedagógicas que hierarquizam saberes, experiências e a capacidade de aprender de cada sujeito. Romper com essa lógica excludente exige reconhecer a escola como um espaço de convivência com a diferença humana,



compreendida aqui como a singularidade de cada sujeito que a compõe. Importante ressaltar que nesta pesquisa, parto da ideia de diferença como singularidade humana para discutir o ensino na escola inclusiva. As dificuldades que encontrei neste contexto escolar despertaram em mim a necessidade de pesquisar o tema da inclusão escolar, não apenas a partir do olhar de professora ou técnica, mas como alguém que vivencia e reflete criticamente sobre esses desafios. Minha intenção é pensar a escola como um espaço em que a trajetória e a forma de aprender de cada aluno não sejam vistas sob a ótica da normalidade ou da comparação entre sujeitos, mas sim reconhecidas como expressões legítimas e enriquecedoras do processo educativo.

A inclusão emerge como imperativo e condição para a plena formação humana e para construção de uma sociedade digna, justa e democrática. Conforme Sobrinho (2018) afirma, a educação é um "bem público e, portanto, deve ser de qualidade para todos, sendo essencial e insubstituível para capacitar o indivíduo a superar imperfeições existenciais e sociais, transformando-o em um cidadão plenamente equipado para a vida em comunidade". A inclusão é inseparável dessa premissa, pois "O outro é essencial para a existência de cada ser humano em particular", sublinha Sobrinho (2018). Nesse contexto, a esperança é o que dá sentido à educação, é ela que desperta os desejos para lutar por um futuro melhor, nutrindo minha capacidade de "sonhar um mundo no qual as barbaridades, o terror e o ódio são vencidos, e ganham a amizade, a solidariedade e a justiça" (Petrella, 2005, p. 12, *apud* Sobrinho, 2018, p. 738).

Dessa forma, acredito em uma educação alimentada pela esperança, onde tem como alicerce a solidariedade e a responsabilidade compartilhada. No entanto, para isso é fundamental ressignificar o papel da escola, deslocando seu foco da seleção para a acolhida e da padronização para a valorização das singularidades. Mas, como aponto, ressignificar o ato educativo implica repensar profundamente as práticas pedagógicas com o objetivo de garantir que todos os estudantes, sem exceção, aprendam e se desenvolvam a partir de suas possibilidades, interesses e desejos. Isso vai ao encontro do que os autores Lanuti e Mantoan (2018, p. 120) afirmam quando dizem que:

Ao tratarmos da necessidade de ressignificar o ato educativo para que todos os alunos, indistintamente, aprendam e se desenvolvam a partir de suas possibilidades, desejos e interesses, referimo-nos à indispensabilidade da inclusão escolar. Para incluir não basta a garantia de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns; esta é uma visão restrita que carrega uma série de questões que, urgentemente, precisam ser problematizadas para que não seja perpetuada a exclusão de alguns sujeitos que não têm o perfil de aluno desejado pela escola.

Ressignificar o ato educativo tem sido, para mim, mais do que uma escolha metodológica ou um exercício teórico: é uma urgência que se impôs ao longo da minha trajetória profissional. Principalmente no trabalho como professora de apoio junto aos estudantes que, por não se encaixarem nos moldes tradicionais da escola, acabavam sendo excluídos, ainda que estivessem fisicamente presentes na sala de aula.

Ao ler Lanuti e Mantoan (2018), encontrei uma defesa precisa do que venho sentindo e tentando transformar em palavras: “Para incluir não basta a garantia de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns”. É nesse ponto que se inicia este capítulo: no reconhecimento de que a inclusão vai além da matrícula e da presença física. Ela exige uma profunda revisão de nossas práticas pedagógicas, das concepções de ensino que sustentamos e das estruturas escolares que, muitas vezes, operam de forma a selecionar, hierarquizar e excluir. Compartilho aqui, inicialmente, a minha narrativa para compreendermos a perspectiva da inclusão e não inclusão.

Como já explicado na apresentação, esta pesquisa de caráter narrativo desenvolveu-se, a partir de inquietações que vêm me afligindo desde 2019, surgidas enquanto atuava como professora de apoio especializado da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no município de Três Lagoas (MS). Essas inquietações me fizeram questionar se, de fato, eu proporcionava aos estudantes um ensino inclusivo. Naquele período, acompanhava pedagogicamente estudantes do público-alvo da Educação Especial em salas de aulas comuns, de modo a oferecer suporte em seu processo de escolarização.

Durante essa experiência, enfrentei desafios significativos. Tive o privilégio de acompanhar dois estudantes incríveis, que me ensinaram mais do que qualquer formação teórica poderia oferecer. A convivência com eles me levou a refletir criticamente sobre as concepções e práticas de inclusão adotadas nas escolas. Foi então que percebi como o ambiente escolar brasileiro ainda se baseia em um modelo padronizado, idealizado de estudante. Nesta mesma direção também possui um sistema de ensino onde os instrumentos de avaliação são padronizados, normatizados com políticas públicas ineficientes quanto ao conceito de inclusão.

A partir dessas inquietações, organizei esta pesquisa. Antes de apresentar, de fato, minha experiência profissional, não posso deixar de mencionar um acontecimento marcante de 2021. Período em que minhas inquietações se intensificaram a tal ponto que decidi me matricular, como aluna especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na disciplina Educação Escolar – Diferença e Inclusão,

ministrada pelos professores doutores Eliane de Souza Ramos e José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti.

Na mesma época, participei do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI), coordenado pelo professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, então docente da UFMS. Os encontros aconteciam de forma *on-line*, devido à pandemia. A cada reunião, despertava ainda mais em mim o desejo de fazer o meu melhor por uma Educação inclusiva para todos.

Foi nesse espaço que tive a oportunidade de aprofundar meus estudos e conceitos sobre o ensino na concepção inclusiva e os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Durante as discussões, percebi contradições entre o que é considerado uma adaptação razoável, conforme a Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), e as práticas que estavam sendo desenvolvidas nas escolas da rede. A LBI, no artigo VI, define as adaptações razoáveis como:

VI – Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015, p. 9).

No entanto, pelas atribuições e demandas que recebemos no NUESP, de acordo com a Deliberação CEE/MS nº 11.883 (Mato Grosso do Sul, 2019), observei que a rede de ensino da qual eu faço parte não faz uma distinção clara entre as adaptações razoáveis, relacionadas a recursos de acessibilidade, e as adaptações/adequações no ensino. A Deliberação orienta que os professores devem realizar adaptações curriculares para atender às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas isso não está necessariamente alinhado com o conceito de adaptações razoáveis definido pela LBI. Tais contradições ainda estavam apenas no meu campo de percepção de senso comum. Por este fato, quero agradecer-los desde já, muito obrigada!

Foi no ano de 2019 que iniciei minha atuação profissional nesta rede de ensino como professora de apoio especializada em Educação Especial. Confesso que meus olhos brilhavam com o objetivo do meu trabalho ser a promoção de uma Educação mais inclusiva. Lembro-me das primeiras orientações que recebi ao ser designada para acompanhar estudantes do público-alvo da Educação Especial. A principal delas era adaptar, diferenciar ou adequar as atividades escolares conforme as especificidades e necessidades de apoio pedagógico de cada aluno.

A primeira estudante que acompanhei estava matriculada no 9º ano do Ensino Fundamental II, com deficiência auditiva (DA). A mesma tem perda auditiva completa no ouvido esquerdo e perda sensorial moderada no direito. Uma adolescente, cheia de sonhos, que enfrentou barreiras de comunicação que afetaram profundamente sua confiança. Recordo-me dela chorando por não conseguir compreender as explicações dos professores em algumas aulas, devido os mesmos estarem de costas ou longe dela. Nessas situações, eu auxiliava repetindo as orientações de forma oral com clareza e pausadamente, a incentivava para participar das atividades e fazer perguntas diretamente aos professores. Porém, apesar disso, percebi que suas dificuldades de comunicação e a vergonha de interagir limitavam sua participação nas aulas. Ela enfrentava diversas barreiras de comunicação que dificultavam, especialmente, a percepção de sons mais sutis da fala, como as consoantes s, z, f, v, p e b, o que, consequentemente, prejudicava também sua pronúncia e sua vontade de comunicação oralizada.

O segundo estudante com quem trabalhei era um menino diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um menino meigo e afetuoso. Ele havia ingressado no 6º ano do Ensino Fundamental e sofria com as mudanças na rotina, no ambiente escolar e nas interações sociais. Para apoiá-lo, realizava estratégias de adaptação do ensino, modificando metodologias e critérios de avaliação do currículo regular, de forma a atender suas necessidades específicas. Entre essas estratégias, estavam a redução da quantidade de atividades, a substituição de questões dissertativas por alternativas de múltipla escolha e, em alguns casos, a possibilidade de responder por meio de expressões artísticas, como desenhos, algo que ele apreciava muito. Também era ofertado mais tempo para a realização das atividades, e, sempre que necessário, eu o acompanhava até a biblioteca, especialmente em momentos em que a sala de aula se tornava barulhenta após os colegas terminarem suas tarefas. O silêncio da biblioteca o ajudava a se concentrar melhor. Contudo, ao longo das orientações para adaptar as atividades desses estudantes e retirá-los de dentro da sala de aula para executá-las, notei que, apesar das boas intenções, as adaptações, muitas vezes, resultavam em exclusão. Parecia que eu não estava cumprindo com o objetivo que me fez seguir esta área: proporcionar um ambiente inclusivo. Foi perceptível que, na medida em que o estudante com TEA compreendia que suas atividades eram diferentes das dos seus colegas, surgiam sentimentos de inferioridade, observáveis em seu comportamento e em sua fala.

O mesmo aconteceu com a estudante com DA que se sentia angustiada ao ser retirada da sala para ir junto até a biblioteca para fazer suas atividades ou ao receber tarefas

reduzidas. Justificativas como: “são reduzidas para ela terminar antes do sinal tocar” ou “é para ela não se cansar” eram falas comuns entre os professores. São justificativas que reforçam a exclusão, mesmo que de forma não intencional, o que me gerou as primeiras inquietações.

Essas vivências, portanto, me fizeram refletir sobre as práticas adotadas pela rede de ensino. Naquela época, eu ainda não as questionava fervorosamente, mesmo que os estudantes já me demonstrassem, ali, com seus gestos e olhares, o que sentiam. Na realidade, trata-se de um ponto essencial: não se deve reduzir a capacidade de uma pessoa ao diagnóstico registrado em um laudo médico. Eu ainda era ingênua quanto à intencionalidade do processo de adaptação, no modo como estava sendo conduzido.

Eu realizava o estudo de diretrizes como as da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), que defendem a promoção da aprendizagem com base no direito à participação de todos, e não a adaptação do conteúdo ministrado pelos professores. No entanto, enquanto professora especializada em Educação Especial atuando em classes comuns do ensino regular, eu seguia com minhas atribuições e orientações apoiadas pelo livro “Educação Especial em Mato Grosso do Sul: Caminhos e Práticas” (Mato Grosso do Sul, 2019).

Me faltava uma formação crítica mais eficiente quanto aos processos da qual eu era orientada. Contudo, com as inquietações, com os gestos, olhares e comportamentos, fui compreendendo que esse material não estava totalmente alinhado à PNEEPEI. Logo pensava: a Educação Especial deve priorizar a acessibilidade e a inclusão, e não se limitar ao ensino de conteúdo.

Cabe aqui dizer que, no que tange ao apoio necessário aos estudantes, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação e aprendizagem dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 9). Complementarmente, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a LBI, prevê a “oferta de profissionais de apoio escolar” (Brasil, 2015, art. 28, § 1º, VII) para acompanhar determinados estudantes nas classes comuns. Esse profissional, no entanto, não deve interferir diretamente nas decisões sobre o ensino de conteúdos curriculares. Além deste fato, os termos utilizados para designar esse profissional variam entre os documentos.

Na PNEEPEI, por exemplo, eles são chamados de cuidador ou monitor, enquanto, na LBI, são denominados atendente pessoal, profissional de apoio escolar ou acompanhante.

Apesar das diferentes denominações, esses documentos descrevem um mesmo profissional, cuja responsabilidade envolve cuidados como higiene, alimentação e locomoção, entre outras necessidades que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Considero importante ressaltar que o profissional de apoio não desenvolve as mesmas atividades que o professor do AEE, embora o professor do AEE seja um articulador entre o seu próprio trabalho, do trabalho do professor de sala de aula comum e dos profissionais de apoio.

É fundamental destacar e reiterar que as atribuições desse profissional não incluem o ensino de conteúdos curriculares, que é uma tarefa exclusivamente do professor da classe comum. Mas meu pensamento estava inquieto naquele momento quanto aos diálogos dos professores que limitavam a aprendizagem ao conteúdo. Outro ponto de destaque que faço, aqui, é referente a identificação de barreiras e a criação de recursos de acessibilidade que são responsabilidades do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme estabelecido na PNEEPEI, que afirma:

Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 15).

Entre as atividades que eu realizava, destacavam-se a oferta de recursos de acessibilidade e o planejamento conjunto com os professores da sala comum, de maneira a visar intervenções alinhadas às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa prática, conhecida na rede como ensino colaborativo ou docência compartilhada, buscava desenvolver estratégias e recursos pedagógicos acessíveis, respeitando as especificidades de cada estudante. Hoje, compreendo esta ação como uma distorção do que é a Educação Inclusiva, pois o ensino colaborativo prevê que o professor do AEE também ensine conteúdos curriculares, o que não faz parte do escopo do seu trabalho conforme o que se estabelece na própria Política de 2008.

Ora, sabemos por meio do pensamento dialético que os seres humanos são únicos, estão em constante transformação e que devemos respeitar seu tempo e modo de aprender. Vygotsky (1998), transformou nossa compreensão da aprendizagem ao postular que ela não é um ato isolado, mas um fenômeno profundamente enraizado no tecido social. Para ele, o conhecimento brota das trocas e da interação, sendo que o desenvolvimento cognitivo de uma criança, por exemplo, é intrinsecamente ligado às suas experiências com o mundo ao seu redor e com os indivíduos que o habitam. Como ele próprio afirmou "é através dos outros que nos tornamos

nós mesmos" (Vygotsky, 1998, p. 115). Essa citação encapsula a essência de sua teoria sociocultural, que defende que cada aprendizado é mediado por nossa cultura e pelas relações que estabelecemos com professores, pais, colegas e o ambiente cultural. Essa compreensão é fundamental quando pensamos em uma educação inclusiva, pois reconhece que o processo de aprendizagem não é linear e nem padronizado. Cada estudante carrega consigo uma história, uma forma singular de se relacionar com o conhecimento e com o mundo, e é justamente a diferença que deve ser valorizada no ambiente escolar. Na verdade, o ensino adaptado não é, de fato, inclusivo, porque não promove uma mudança no ensino para os alunos que não são considerados deficientes. Ou seja, o ensino permanece estagnado, sem transformações significativas. Por tudo isso, essa é uma redução que precisa ser revista sob uma perspectiva de ensino inclusivo.

No entanto, eu era orientada por uma técnica do NUESP na elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), utilizado como guia para o desenvolvimento pedagógico e social dos estudantes, a partir da adaptação curricular. Vale destacar que o PEI não está previsto nos documentos federais, como a PNEEPEI ou LBI. Embora a LBI assegure ações individualizadas, elas se referem principalmente ao uso de recursos e materiais de Tecnologia Assistiva (TA), sem mencionar um planejamento pedagógico formal e individualizado. Apesar disso, na prática, o PEI era amplamente utilizado como ferramenta para organizar estratégias adaptadas. Entre as ações estavam a redução de conteúdos e o uso de recursos de apoio, como notebooks e pranchas de comunicação.

O uso do PEI é alvo de debates na área. Glat, Vianna e Redig (2012), pesquisadoras da Educação Inclusiva, defendem essa ferramenta como essencial para práticas pedagógicas realmente inclusivas. Segundo elas, o PEI promove o diálogo entre currículo e avaliação escolar, permitindo o planejamento de ações específicas com base no nível de desenvolvimento, idade, escolarização e metas de cada estudante. Elas argumentam que o PEI possibilita a construção de estratégias pedagógicas alinhadas às reais necessidades dos estudantes, promovendo o ensino inclusivo. A inclusão não almeja, na verdade, uma reinvenção do ensino para todos? Um outro modo de pensar o ensino em que cada estudante participe segundo a sua capacidade, conforme a própria Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) determina? Embora um plano educacional individualizado promova a participação de alguns alunos, seria essa participação num formato inclusivo, já que pela adaptação alguns alunos realizam atividades diferentes daquelas propostas aos demais?

Em contrapartida, Mantoan (2006), uma das autoras da PNEEPEI, critica o uso do PEI por considerá-lo excludente, já que trata os estudantes considerados com deficiência de forma diferenciada, uma diferenciação que exclui. A própria autora afirma que diferenciações como o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do sistema de escrita braille, do aumento da letra e de outros recursos de tecnologia assistiva são diferenciações que incluem; já a diferenciação do ensino, exclui. Para ela, a inclusão deve ocorrer por meio de um currículo comum e acessível a todos, sem segmentações. Nessa perspectiva, autores como Lanuti (2015; 2019), Ramos (2013; 2018) e Batista (2018) também seguem o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), assim como outras legislações, como a LBI.

De modo geral, minha atuação buscava facilitar a aprendizagem por meio de adaptações e recursos que possibilitassem melhor compreensão dos conteúdos. A minha principal estratégia para com a estudante com DA era a oralização. Eu repetia as explicações de forma clara e pausada, pois os professores, muitas vezes, falavam de costas, impossibilitando a leitura labial, já que ela não utilizava LIBRAS.

Já com um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentava sensibilidade auditiva e dificuldades de permanência na sala, meu foco era o desenvolvimento social. Eu o incentivava a interagir com os colegas e participar de atividades em grupo. Quase diariamente ele precisava de ajuda para se autorregular, pois ruídos excessivos o incomodavam intensamente. Nessas situações, ele chorava, tapava os ouvidos, ficava agitado e pedia para ir embora. O que evidenciava que, muitas vezes, era ele quem precisava se adaptar ao ambiente, mesmo com os esforços de conscientização da turma.

Especificamente em relação às questões pedagógicas, eu adaptava suas atividades, reduzindo a quantidade de questões, utilizando vídeos e materiais concretos, como pedrinhas e palitos. Quando necessário, levava-o para a biblioteca, especialmente quando demonstrava angústia ao ver atividades extensas. Minha intenção com essas adaptações era favorecer a sua aprendizagem e evitar situações de estresse ou constrangimento.

Entretanto, algo me chamou a atenção: o próprio estudante com TEA começou a questionar as adaptações. Ele percebia que suas atividades eram diferentes e perguntava o motivo. Foi neste momento que me fiz uma questão profunda: será que eu estou, de fato, promovendo uma educação inclusiva? Primeira inquietação marcante que me possibilitou pensar sobre o problema que vivenciei na realidade e estudá-lo.



Com base nessas primeiras impressões, refleti que, apesar dos esforços da Rede Estadual de Educação para promoção de uma Educação Inclusiva por meio de recursos de acessibilidade, ainda há um problema recorrente: a adaptação das atividades para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Muitas vezes, o que começa com a intenção de facilitar a aprendizagem por meio da diferenciação acaba gerando exclusão. Isso evidenciou para mim a necessidade urgente de reavaliar as práticas adotadas.

Ficou claro que, para promover uma inclusão verdadeira, é necessário adotar práticas que atendam às especificidades dos estudantes sem segregá-los, mesmo que dentro da sala de aula comum, garantindo que eles não se sintam diferentes ou excluídos em relação aos seus pares por meio de um ensino à parte, adaptado.

Com o tempo, também notei que a diferenciação das atividades, além de excluir os estudantes, muitas vezes os incomodava. Quando um professor acredita que a simples adaptação de um conteúdo é suficiente para promover a inclusão, ele acaba não repensando sua prática pedagógica de forma mais ampla, mantendo o mesmo modelo de ensino para os demais. Essa postura pode levar à percepção de que alguns estudantes não têm capacidade de aprender, atribuindo o problema ao estudante em vez de questionar se o ensino oferecido poderia ser a verdadeira barreira.

Pensar em um ensino voltado apenas para alguns, mesmo dentro de uma aula destinada a todos, não configura uma prática inclusiva. A razão de ser da escola é pensar na coletividade; nesse contexto, a individualidade deve ser contemplada por meio dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA). No entanto, o ensino em si precisa ser comum a todos. Se as atividades propostas não contemplam as necessidades de todos os estudantes, é necessário diversificar as estratégias pedagógicas, de modo que todos possam participar da mesma aula. Esse é, sem dúvida, um dos grandes desafios da inclusão.

Nas palavras de Lanuti e Mantoan (2022, p. 47), “A maneira pela qual os professores concebem o ato de ensinar é fundamental para que a escola seja esse lugar que acolhe a todos os alunos”. Concordo com a afirmação, pois acredito que ensino vai além da simples transmissão de conteúdo; ele envolve escuta, empatia, sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento integral de cada estudante.

Quando concebemos o ensino como uma prática relacional e dialógica, iremos reconhecer que não se ensina para uma massa homogênea, mas para sujeitos singulares, com trajetórias, interesses e necessidades distintas, teremos um ensino inclusivo. A inclusão só ocorrerá de fato quando houver uma mudança real na forma de ensinar, quando o planejamento,

as estratégias pedagógicas e as avaliações passarem a considerar a diferença como um aspecto positivo, e não como um obstáculo. Nesse sentido, Lanuti e Mantoan (2022) criticam o modelo tradicional de ensino.

Infelizmente, muitas vezes, deparamo-nos com um professor explicador, cujo ensino desconsidera a bagagem do aluno e tira desse a oportunidade de aprender, traçando suas próprias estradas do conhecimento. O professor explicador é considerado um facilitador da aprendizagem, mas a facilitação é uma forma sutil de infundir o autoritarismo nas aulas, violando a emancipação intelectual do aluno. O ensino, ao se reduzir à explicação, simplifica o saber, limita-o, determina-o, universaliza-o. Quando o ensinar se resume a informar, a transmitir o que o professor explicador definiu como o mais importante a comunicar, há uma verdadeira redução das possibilidades de aprender daquele que recebe a explicação (Lanuti; Mantoan, 2022, p. 48).

Por isso, penso que a prática docente precisa ser constantemente revisitada por uma fundamentação teórica, pedagógica educacional que de fato considere a singularidade de cada estudante. O que acontece é que, em muitas formações propostas, o conhecimento do professor e sua prática são debatidos à luz de teorias que tratam as pessoas consideradas com deficiência como seres humanos à parte. Então, embora existam formações elas não contribuem para um avanço significativo na compreensão do que é de fato a verdadeira inclusão. É preciso que o professor se perceba como parte ativa na transformação da escola em um espaço inclusivo, no qual todos possam aprender com dignidade e respeito. A verdadeira inclusão começa no olhar do educador, um olhar que acolhe, desafia e acredita no potencial de cada estudante. Que acredita na diferença!

No ano de 2020, fui convocada para deixar o trabalho como professora de apoio e assumir o cargo como técnica do NUESP, função que exerço até o momento desta pesquisa. Nesta posição que ainda ocupo, sou responsável por atender às demandas solicitadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED) e pela Coordenadoria de Educação Especial (COESP). A Resolução/SED n. 2.506, de 28 de dezembro de 2011, estabelece que os Núcleos de Educação Especial (NUESPs) têm por objetivo, conforme seu Art. 2º, promover, articular e desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito de sua jurisdição. Enquanto técnica do NUESP, realizo as articulações, orientações, registros e acompanhamento das práticas específicas para a inclusão dos estudantes do público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, abrangendo os municípios de Três Lagoas, Selvíria, Água Clara, Brasilândia e Santa Rita do Pardo (MS).

Após ser matriculado na rede estadual, o estudante com laudo médico tem os seus documentos encaminhados ao NUESP pela secretaria da escola, juntamente com uma

autorização assinada pelos pais, para que seu filho seja avaliado pela técnica do NUESP. O primeiro procedimento da técnica será de analisar o laudo médico, ou seja, as informações necessárias para iniciar o processo da avaliação técnica pedagógica. Essa avaliação tem como finalidade a identificação e organização dos serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas de cada aluno.

Para realizar tais procedimentos, temos orientações do roteiro estabelecido no livro “Educação Especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas”, organizado por Buytendorp, Meneses e Braga (2019), começando por um roteiro de entrevista junto à família. Esse roteiro tem o objetivo de conhecer o percurso de vida pessoal e escolar do estudante, após o que se observa é o seu desempenho pedagógico e suas relações sociais na classe comum, com professores, colegas e em outros ambientes escolares e extraescolares. Após o contato com os pais, vou até a escola observar o estudante em sala de aula, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, pois são duas disciplinas consideradas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, conforme as orientações da rede Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. Além disso, também observo nos demais ambientes da escola, como no recreio e na hora do lanche, a fim de avaliar sua autonomia e solicitação. É solicitado um registro dos professores Língua Portuguesa e Matemática quanto ao desempenho do estudante nestas duas disciplinas. Nesta avaliação é priorizado as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Então é necessário que os professores dessas disciplinas forneçam um relatório, detalhando as características individuais do estudante que está em avaliação técnica pedagógica.

Ao refletir sobre a valorização desproporcional dada apenas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme a orientação recebida, percebo com preocupação a diminuição do espaço destinado às demais áreas do conhecimento, como Filosofia e Artes, por exemplo. Essa distinção reflete uma visão utilitarista da Educação, que prioriza competências avaliadas em exames padronizados, como destaca Arroyo (2011, p. 37), ao apontar que "a escola tem reforçado uma hierarquia de saberes que privilegia disciplinas consideradas centrais em detrimento de outras igualmente formadoras". Essa inferiorização de disciplinas humanísticas e artísticas reduz as possibilidades de uma formação integral dos estudantes, limitando o desenvolvimento de capacidades críticas, criativas e reflexivas. Preocupa-me que essa visão fragmentada do conhecimento comprometa o potencial da Educação de formar cidadãos plenos, capazes de pensar e agir em um mundo complexo e diverso.

Com base na junção das informações obtidas, nos registros e nas observações realizadas, elaboro o relatório descritivo final. A partir disso, oriento a família a efetivar a matrícula do

estudante no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre no turno contrário ao do ensino comum, com dois atendimentos semanais, cada um com duração de duas horas. Os coordenadores e professores do ensino comum são orientados a considerar as necessidades individuais do estudante, promovendo as devidas adaptações de ensino, bem como dos materiais de apoio a serem utilizados em sala de aula.

Juntamente com a técnica da COESP, é realizado o estudo de caso do estudante com o objetivo de verificar a necessidade de acompanhamento por um professor especialista em Educação Especial, que possa atuar em seu desenvolvimento pedagógico e social, tanto no ambiente escolar quanto, se necessário, no domiciliar. Além disso, é avaliado se há demanda por um profissional de nível médio, destinado aos cuidados de alimentação, locomoção e higiene no ambiente escolar.

É importante ressaltar que todas as informações coletadas durante a avaliação técnica pedagógica são fundamentais para que o professor especialista, seja no ambiente escolar, domiciliar ou do AEE, preencha o PEI. Tal documento está regulamentado pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS Nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019), que regula a Educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul:

Art. 12. O aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação contará com um plano educacional individualizado, previsto no projeto pedagógico de curso e ou na proposta pedagógica das instituições de ensino, para nortear a organização de seu processo de escolarização, elaborado em conformidade com as condições identificadas a partir da avaliação pedagógica e de informações complementares (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 3).

Com os estudos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI), comecei a realizar análises e comparações entre diversas resoluções e deliberações regulamentadoras relacionadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Identifiquei uma discrepância significativa entre as orientações presentes na Deliberação CEE/MS nº 11.883 (Mato Grosso do Sul, 2019) e a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), emitida pelo Ministério da Educação (MEC) após a PNEEPEI de 2008. Essa resolução estabelece diretrizes operacionais para o AEE, mas que não menciona o PEI, e sim o Plano de AEE, conforme definido pela PNEEPEI.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que atendam às necessidades específicas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Seu principal objetivo é garantir o acesso

adequado ao currículo escolar, promovendo o desenvolvimento e a participação efetiva desses estudantes.

Por outro lado, compreendi que o PEI incide diretamente sobre as decisões pedagógicas, definindo estratégias de ensino personalizadas para cada estudante, com base em suas potencialidades, dificuldades e ritmo de aprendizagem. Enquanto o Plano de AEE se concentra em recursos e apoio para o acesso ao ensino, o PEI é voltado para a adaptação do ensino em si, planejando metodologias e conteúdo diante o progresso educacional do estudante.

Ao analisarmos, por exemplo, a Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019, é possível observar que, embora represente um avanço ao regulamentar a Educação Especial na perspectiva da inclusão no sistema estadual de ensino, ainda reproduz elementos de uma lógica educacional excludente e centrada na padronização, em descompasso com as demandas de uma escola inclusiva.

Vejamos o Art. 22, §1º, que recomenda a inclusão de, no máximo, três alunos com deficiência na mesma turma, preferencialmente com a mesma deficiência. Essa orientação, embora justificada pela intenção de garantir a qualidade do atendimento, reforça a ideia de que a diferença precisa ser quantificada, categorizada e segregada, perpetuando uma visão adaptativa e classificatória do sujeito. Tal postura revela um modelo educacional baseado em critérios de normalização, em que a inclusão ainda é condicionada por fatores administrativos e por uma lógica de controle.

A ênfase na organização por natureza de deficiência para a composição de classes especiais, conforme disposto no artigo 25, evidencia uma tentativa de adequar o estudante ao modelo escolar, e não o contrário, contrariando os princípios da Filosofia da Diferença, que propõe a valorização das singularidades em vez da normatização.

Assim, mesmo que a norma invoque a inclusão, em sua aplicação revela-se ainda fundamentada em práticas que precisam ser urgentemente repensadas, para que a inclusão escolar deixe de ser um ideal distante e se torne um compromisso real com o direito incondicional à educação.

Dando continuidade à análise crítica da Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019 à luz da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze (2006), observo que, na rede em que atuo, essa filosofia ainda é pouco conhecida. Pelas conversas que tenho com colegas da área, percebo que muitos também não estão familiarizados com esse pensamento e, por isso, acabam se apoiando mais no Modelo Médico, que parte da ideia de uma pessoa padronizada, de uma identidade idealizada. Já a Filosofia de Deleuze propõe um caminho contrário: atua a partir da noção de

diferença, rejeitando qualquer modelo ideal ou universal de estudante. Para esse pensamento, o aprender acontece de forma singular, imprevisível e não linear.

No entanto, o texto da Deliberação ainda articula o ensino a partir de metas determinadas e currículos estruturados com base em níveis de desenvolvimento e tipologias de deficiência. Isso é perceptível, por exemplo, no Art. 29, §1º, que afirma que o atendimento em salas de recursos deve ter caráter transitório, devendo o estudante ser periodicamente avaliado quanto à necessidade de permanência. Essa lógica reforça a ideia de um percurso escolar esperado e normal, no qual os estudantes da Educação Especial só são considerados aptos à medida que se aproximam desse padrão. Tal perspectiva entra em conflito com a concepção de aprendizagem como produção de sentido, e não como adaptação a um modelo.

Outro exemplo emblemático é o Art. 33, que trata da escola especial como uma instituição de caráter extraordinário, destinada àqueles que requerem recursos, apoios intensos e contínuos. Essa formulação legitima a separação institucionalizada com base na intensidade da diferença, sustentando a ideia de que há sujeitos que não podem ou não devem estar no espaço comum da escola. Na perspectiva deleuziana, essa prática não é inclusão, mas sim exclusão por outros meios, pois continua a operar a partir da lógica de controle da diferença e da previsibilidade do desenvolvimento.

Além disso, o Art. 18 aborda a terminalidade específica, permitindo a certificação de estudantes com base nas habilidades e competências adquiridas conforme o plano educacional individualizado. Ainda que essa medida reconheça trajetórias diferenciadas, também pode funcionar como instrumento de encerramento precoce dos percursos escolares, legitimando a ideia de que alguns sujeitos não são capazes de alcançar os objetivos da educação regular. A meu ver, isso representa uma forma de paralisar o processo dialético de transformação do sujeito, limitando sua potência de se reinventar e rotulando-o segundo uma funcionalidade imposta.

Penso que, a deliberação, apesar de avanços formais, permanece presa a um paradigma moderno de educação, que organiza o ensino com base em tipificações e expectativas de desempenho, dificultando a concretização de uma escola realmente inclusiva. Precisamos romper com esse modelo, ao pensar uma educação onde a multiplicidade das existências não seja tolerada, mas afirmada como constitutiva do próprio processo de aprender. Nesse sentido, mais do que adequar os sujeitos à escola, é a escola que precisa ser constantemente reinventada para acolher a diferença em sua potência criadora.

Essas experiências me revelaram a necessidade de repensar as práticas adotadas pela rede de ensino em que eu atuo, que não seguem as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), nem as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Sinto angústia ao perceber que atualmente essas orientações ainda são as mesmas propostas pela rede aos professores. E são essas mesmas orientações que chegam até mim, enquanto técnica do NUESP, para que eu as oriente às escolas. Isso mostra que a rede ainda não entendeu o que é, de fato, uma educação inclusiva.

Essa angústia, advinda do meu trabalho e das minhas experiências profissionais e, de certa forma, pessoais com essa situação, motivou-me a desenvolver esta pesquisa com o objetivo geral de compreender e analisar as concepções e práticas de professores da Educação Básica quanto à adaptação do ensino para estudantes da Educação Especial.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Apresento, a seguir, a abordagem e o tipo de pesquisa, assim como o instrumento de produção e interpretação dos dados, bem como os participantes, o local e as fases do estudo. Sendo então o percurso metodológico adotado para alcançar os objetivos supracitados, organizado da seguinte forma.

### 2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Desde que comecei a estudar no NEPI, minha concepção sobre inclusão escolar foi se aprimorando. Tanto que, como professora, já me incomodavam algumas orientações que eu recebia e, ainda hoje, me incomoda ter que repassá-las às escolas enquanto técnica do NUESP. Os estudos do mestrado, as orientações do professor Dr. Gilson Gomes Coelho para realizar leituras comparativas de outros autores sobre inclusão escolar que, em alguns momentos, questionei, mas depois compreendi a real necessidade, e as aulas do professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, ao longo dos anos de realização e escrita desta pesquisa, possibilitaram-me desenvolver um olhar mais crítico sobre a educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva efetiva. Assim, consegui definir o tipo de pesquisa que realizaria, delimitar melhor o objeto e estabelecer que meu objetivo principal seria estudar as concepções sobre inclusão escolar que norteiam as práticas pedagógicas.

Das disciplinas obrigatórias para cumprir a carga horária do Mestrado, cursei a de Seminário de Dissertação I e II, ministradas pela Professora Doutora Sílvia Adriana Rodrigues. Nessas aulas aprofundei meus conhecimentos sobre os diferentes caminhos metodológicos na pesquisa educacional. Foi quando compreendi as distinções entre a pesquisa quantitativa — centrada na mensuração e análise de dados numéricos — e a pesquisa qualitativa — que busca mergulhar no universo dos significados e contextos. A partir dessa compreensão, encontrei a coerência metodológica para minha pesquisa.

O momento de decidir por uma abordagem metodológica foi, deste modo, atravessado por um sentimento de responsabilidade. Eu sabia que não bastava escolher uma técnica, era necessário alinhar a metodologia ao sentido que eu queria dar à pesquisa. Cada frase que aqui escrevo é um gesto de resistência, uma tentativa de dar forma ao vivido, de (re)significar experiências que, muitas vezes, pareceram contraditórias ou difíceis. Então, a abordagem qualitativa se revelou como a mais adequada para investigar o meu objeto de estudo, pois como



explicam Ludke e André (1986), ela permite compreender os fenômenos sociais de forma detalhada e contextualizada, captando os processos e relações que ocorrem no ambiente natural onde eles se desenvolvem. Quando li o livro “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas” (Lüdke; André, 1986), compreendi estar fazendo uma pesquisa em Educação justamente por encontrar problemas dentro do ensino, então eu poderia atacar estes problemas com minha pesquisa, desta forma estar contribuindo para possíveis soluções.

Como profissional da educação e pesquisadora, desde o início dos meus estudos, tenho buscado contribuir para a reorganização de nossas concepções e práticas pedagógicas, de modo que se tornem cada vez mais assertivas na promoção de uma educação inclusiva para todos. Nesse sentido, procurei refletir em conjunto com os professores participantes, pois, para mim, não bastava apenas captar os significados de forma contextualizada, mas compreendê-los juntamente com eles. Essa postura está alinhada ao que afirmam Bogdan e Biklen (1994):

O foco principal da pesquisa qualitativa está na compreensão de como as pessoas constroem significados a partir de suas experiências cotidianas. A coleta de dados ocorre principalmente por meio de palavras, imagens ou observações (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51-54).

E foi exatamente essa abordagem que adotei nesta pesquisa, uma vez que o problema investigado reflete diretamente nas concepções e práticas pedagógicas dos professores.

## 2.2 O ATO DE NARRAR COMO NECESSIDADE

Estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somarmos nossas forças às de outros colegas, pais, educadores em geral, que estão cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes (Mantoan, 2003, p. 9).

Para mim, este foi o ponto em que se entrelaçam o caminho que escolhi percorrer e a forma como optei por olhar para as histórias que compõem o meu estudo. Não foi um caminho pronto, tampouco linear. Ele se fez entre diálogos, dúvidas, escutas e muito trabalho! A metáfora apresentada por Mantoan (2003) traduz, com profundidade, o espírito desta pesquisa: mais do que uma investigação individual, trata-se de um movimento coletivo, partilhado com professores, estudantes, famílias e demais sujeitos comprometidos com a transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Em uma das orientações do professor Dr. Gilson Gomes Coelho, ele me enviou para leitura o texto: “A narrativa de si na constituição do sujeito investigador: o desafio na escrita científica”, escrito pela Profa. Dra. Maria Margarita Villegas. Ao realizar a leitura do texto,

compreendi os desafios enfrentados por mim para realizar esta pesquisa do tipo narrativa, uma experiência que vivenciei na academia enquanto mestranda. Apesar de uma aparente tentativa de integrar a subjetividade na escrita de pesquisas, talvez isso seja um leve sinal dessa transição, me fez compreender que essa mudança de foco da perspectiva positivista, ainda representa um grande desafio.

Alguns professores/orientadores apresentam certa resistência em acolher narrativas. Percebo, também, que a cultura na academia está profundamente enraizada na perspectiva positivista, que valoriza a neutralidade e a ausência da subjetividade. Entendi que o cerne dessa questão reside na dificuldade em permitir que o pesquisador "assuma o protagonismo na produção do conhecimento, valorizando suas experiências e seus 'eus'", como bem aponta Villegas (2025, p. 9). Tenho a concepção de que com a introdução de mais pesquisas do tipo narrativa surgindo, será como uma ferramenta crucial para romper essa barreira, pois a riqueza do conhecimento também reside na experiência pessoal e na voz individual.

Após as aulas e diálogos com o professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, que além de ser para mim uma referência no assunto educação inclusiva, também se tornou meu amigo, é que me veio à luz a compreensão de que minha pesquisa precisava se fazer de fato do tipo narrativa, pelo objeto do meu estudo e envolvimento com os professores participantes da pesquisa. De acordo com Clandinin e Connelly (2015), a Pesquisa Narrativa compõe histórias que são contadas e vividas, fornecendo assim informações para compreender melhor um determinado fenômeno. Na minha pesquisa, serão as concepções sobre inclusão escolar que baseiam nas práticas pedagógicas dos professores participantes.

A partir disso, compreendi que minha escuta deveria ser tão ativa quanto minha escrita deveria ser cuidadosa. Como destacam os autores Clandinin e Connelly (2000, p. 20): "as histórias não são apenas sobre o mundo, mas parte dele, moldando e sendo moldadas pela experiência". Com base na concepção dos mesmos autores, entendo que a narrativa está estruturada em três dimensões que considero fundamentais, sendo estas: temporalidade, socialidade e espacialidade. Essas três dimensões me permitirão costurar passado, presente e futuro; entrelaçar sentimentos, contextos e afetos; e situar as experiências em seus devidos lugares — físicos, sociais e simbólicos. Como explicam os autores Clandinin e Connelly (2000, p. 50):

A narrativa considera o tempo, conectando o passado, o presente e o futuro das experiências; o contexto social, que envolve tanto as condições pessoais e emocionais quanto as influências culturais; e o espaço, ou o ambiente físico em que essas experiências ocorrem, para compreender plenamente a história do participante.

Dessa forma, pude entender que não lidaria apenas com eventos, mas com significados. Com histórias que, ao serem narradas, produzem sentidos, revelam crenças, valores, medos e esperanças. Mais ainda: histórias que me atravessam enquanto pesquisadora e enquanto profissional da Educação.

Após a qualificação do meu mestrado, em 2024, senti um alívio. Meu orientador e os demais professores que compuseram a banca reforçaram a importância de inserir minha própria narrativa no processo de produção de dados, de modo que, enquanto pesquisadora, eu pudesse preservar minha sensibilidade e empatia no diálogo com os professores participantes. Villegas (2025, p. 8) vem de encontro afirmando ser possível reconhecer a sensibilidade dos humanos, afirmando que a Pesquisa Narrativa "promove uma relação de horizontalidade na pesquisa qualitativa, onde todos se sentem acolhidos e escutados". Entende-se, então, que a Pesquisa Narrativa valoriza a dimensão humana e subjetiva do processo investigativo, são relações fundamentais para a construção do conhecimento. A partir dela é possível reconhecer que participar da pesquisa não será um processo frio e distante, mas uma interação viva, com emoções, e com oportunidades para compartilhar as experiências.

Minha necessidade com o ato de narrar é definida como uma necessidade intrínseca para minha construção enquanto sujeito, além de ser fundamental para a produção do meu próprio conhecimento, pois a narrativa de si é essencial para que o indivíduo se posicione diante de sua própria existência, a interprete e a ressignifique. Segundo Villegas (2025, p. 6), "narrar experiências por meio da escrita permite compreender ações e reações, e reconfigurar a própria identidade ao olhar o passado com distanciamento". O ato de reviver uma experiência, rememorar-la e vivê-la novamente com a emoção do momento original, é um processo que só a narrativa possibilita.

Diante disso, foi que assumi que minha própria narratividade seria o eixo condutor das reflexões, produções e interpretações de sentido. A narrativa, para mim, não é apenas uma forma de contar histórias. Ela é, sobretudo, uma maneira de compreender a experiência, de reviver os acontecimentos com um olhar atento, reflexivo e sensível. Como afirmam Clandinin e Connelly (1990, p. 02), a narrativa é "uma maneira de compreender a experiência humana, pois as pessoas levam a vida como uma história e contam essas histórias para expressar o que vivem." As experiências que carrego, e que escutei ao longo da pesquisa, são complexas, singulares e atravessadas por múltiplos sentidos.

Por isso, assumi a responsabilidade de acolher essas narrativas com respeito e sensibilidade, reconhecendo sua profundidade, potência e subjetividade. E, a partir da

impossibilidade de generalizar as subjetividades e de valorizar a singularidade, que os caminhos metodológicos foram definidos, incluindo o instrumento de produção de dados e o modo de interpretá-los.

## 2.3 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Defini utilizar as rodas de conversa como instrumento de produção de dados desta pesquisa. Essa escolha partiu da compreensão de que, nesse formato, eu também me sentiria segura para participar e interagir nas discussões, enquanto os participantes compartilhavam suas experiências e perspectivas. Concordo com a reflexão de Moura e Lima (2014), ao afirmarem que as rodas de conversa constituem um instrumento privilegiado para a produção de dados em pesquisas de abordagem qualitativa do tipo narrativa, pois favorecem a produção de narrativas e a partilha de significados entre os participantes.

Penso ter feito uma escolha cuidadosa, com base na riqueza que essa abordagem oferece. Foi ela que me permitiu produzir e interpretar, de forma profunda e sensível, as experiências compartilhadas nas rodas de conversa. A flexibilidade desse instrumento também se revelou um diferencial importante para lidar com os momentos vividos junto aos professores participantes, permitindo acolher as especificidades de cada diálogo e favorecer uma escuta atenta e respeitosa. Ludke e André (1986, p. 17) explicam que “a flexibilidade permite ao pesquisador ajustar suas estratégias de coleta e análise de dados à medida que novos desafios ou insights surgem durante o processo investigativo”.

Além disso, as rodas de conversa possibilitaram a produção de dados ricos e contextualizados, que refletiu na complexidade e na profundidade das experiências dos participantes. Como afirmam Moura e Lima (2014, p. 123), “as rodas de conversa são um espaço de encontro e diálogo, onde os participantes podem compartilhar suas histórias e experiências, e onde o pesquisador pode capturar a essência das narrativas”.

Não queria entrevistar os professores no sentido clássico do termo, meu interesse também como profissional da rede de certa forma é contribuir para uma futura possibilidade de reorganizar o sistema escolar sobre inclusão para todos, eu queria escutá-los com abertura, permitindo que suas vozes ecoassem com liberdade. Então, a partir de Moura e Lima (2014), compreendi a potência das rodas de conversa para minha pesquisa, pois a partir das rodas de conversa, favoreceram os significados coletivos, sem hierarquias entre eu enquanto pesquisadora/profissional da rede e os professores participantes.

O objetivo geral desta pesquisa foi conhecer as concepções e práticas dos professores sobre a adaptação do ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial. Para alcançar esse objetivo principal, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer as concepções dos professores sobre o que é um ensino inclusivo; 2) Compreender quais práticas de ensino os professores desenvolvem a partir de suas concepções sobre inclusão; 3) Analisar como os professores avaliam as formações iniciais, continuadas e outras que recebem sobre inclusão escolar.

Foi, “com o intuito de ordenar os dados obtidos, optamos por definir alguns eixos temáticos, com a finalidade de abrigar recortes descritivos das observações, das entrevistas, dos relatos escritos e das conversas informais” conforme Luengo (2010, p. 87). Nesta vertente, buscando organizar de forma mais clara a produção dos dados, mas já pensando na organização de interpretação dos mesmos, defini proposições disparadoras e um caso pedagógico. Então, os diálogos foram conduzidos a partir de três eixos temáticos pré-definidos que contemplaram os elementos centrais da investigação proposta. Conforme consta no Apêndice 1.

Após essa definição, solicitei para a coordenadora Regional de Educação, a Sra. Marizeth Bazé Kiill, por meio da Carta de Anuência<sup>5</sup>, a autorização para realizar as rodas de conversa naquela escola. Entrei em contato com a direção escolar e, após com os dois professores que me indicaram que tinham em suas turmas estudantes público-alvo da Educação especial matriculados, fui até a escola e lhes fiz o convite pessoalmente. Expliquei os objetivos da pesquisa, garantindo que manteria a privacidade de ambos e orientei que lessem o termo de consentimento (TCLE)<sup>6</sup>. Os dois aceitaram participar prontamente, revelaram estar honrados em participar, pois gostaram do tema investigado, considerando de grande relevância em suas realidades pedagógicas, me deixando aliviada e feliz.

## 2.4 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como pesquisadora inserida no espaço da pesquisa, não lidei, apenas, com os dados produzidos com as entrevistas, pois sou parte desse espaço, também. Fazendo parte desse cotidiano, tive e tenho o interesse em investigar profundamente sobre a inclusão escolar, por afetar a minha prática. Assim como o ensino precisa fazer sentido para o aluno, a pesquisa precisa fazer sentido para a pesquisadora e penso que estar inserida no contexto investigado é essencial para isso (Rezende, 2023, p.42).

<sup>5</sup> É um documento, que consta no Apêndice 2 desta dissertação, que atesta a autorização formal de uma instituição para que uma pesquisa seja realizada em suas dependências ou com seus recursos.

<sup>6</sup> Esse Termo, que consta no Apêndice 3 desta dissertação, foi aprovado pela Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS, sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número CAAE: 86297525.0.0000.0021

A pesquisa foi conduzida em uma escola da rede Estadual no município de Três Lagoas (MS). Minha escolha se deu pelo fato de ter sido a primeira escola onde trabalhei como professora especializada em Educação Especial desta rede de ensino, e também onde surgiram minhas primeiras inquietações sobre a adaptação do ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial.

Convidei para compor o universo dessa pesquisa dois professores, sendo um de Língua Portuguesa e outro de Matemática, na seleção, levei em consideração o fato de ambos serem professores da classe comum onde estão matriculados estudantes público-alvo da Educação Especial.

Pois, tais disciplinas que fundamentam o registro do relatório sobre o desenvolvimento dos estudantes do público-alvo da Educação Especial, que estão passando pelo processo de avaliação técnica pedagógica ou que necessitam passar diante das suas observações em sala de aula. Suas principais observações são sobre o nível de escrita, leitura e interpretação.

Os professores trabalham nos dois períodos e lecionam também em outras escolas para estudantes de diferentes idades. Ambos já possuem especializações em áreas diferentes. Acredito que toda esta diversidade contribui para diferentes vivências e na maneira como lidam com suas práticas.

Ao compartilhar minhas narrativas e ouvir as experiências dos professores sobre a inclusão escolar, fui compreendendo que a prática pedagógica na escola é construída a partir das concepções sobre inclusão que desenvolvemos ao longo de nossa trajetória profissional.

## 2.5 ESTUDO DOS DADOS

Sempre que leio algo, busco inventar os elementos que talvez não tenham sido expostos pelo autor e tento entender as escolhas que foram feitas por quem o escreveu para criar novos enredos — as minhas produções. Quando escrevo, também imagino quais serão as criações derivadas de cada escolha que faço, quem serão as pessoas que a minha escrita atingirá. No futuro, ao ler este texto, certamente interpretarei de um novo modo as experiências que aqui discorri, pois já serei outro. Para o momento, é isso (Lanuti, 2019, p. 33).

Conforme produzia os dados, percebi que o verbo “analisar” não se adequava ao estudo das narrativas produzidas com os professores participantes. Optei, então, pelo verbo “interpretar”, por entender que ele me permitiria abordar as narrativas sem a necessidade de encontrar elementos ou respostas definitivas.

A interpretação dos dados se deu, portanto, por meio da narratividade. Pois, entendi que “a narratividade — o meu modo de estudar as minhas experiências — me possibilitou

considerar elementos objetivos (fatos e matéria) e subjetivos (o que é emanado dos fatos para mim, o que sinto a partir do que vivi). (Lanuti, 2019, p. 22). Conforme o autor explica, através da narratividade que pude dar sentido às minhas experiências passadas, misturando fatos vividos com o que eles significam para mim, já que a memória é seletiva e o que escrevo hoje é a minha interpretação do que me afeta agora,

E isso que me levou a escolher a narratividade para compor o modo pelo qual interpretei e apresento os resultados da investigação. Ou seja, não realizei apenas uma interpretação dos dados a partir dos indicadores das rodas de conversa, mas usei a narratividade como um exercício pelo qual encontrei temas e episódios das minhas experiências, e fui produzindo narrativas para reviver as experiências com os professores nas rodas de conversa e, assim, foi possível atingir os objetivos desta pesquisa.

## 2.6 FASES DA PESQUISA

Esta pesquisa conta com cinco fases, descritas a seguir:

- a) FASE 1: Definição dos participantes da pesquisa, após a realização da submissão do projeto ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos (CEP/UFMS) e sua aprovação.
- b) FASE 2: Realizada as rodas de conversas com os professores, conduzidos a partir de três eixos temáticos pré-definidos, produzindo as narrativas.
- c) FASE 3: Estudo e interpretação das narrativas
- d) FASE 4: Estudo e interpretação das narrativas.
- e) FASE 5: Escrita das minhas narrativas a partir das narrativas dos participantes com o intuito encontrar novos sentidos para as perguntas que me inquietam: concepções e práticas de professores da Educação Básica sobre o ensino adaptado.

### 3 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

#### 3.1 CONSTRUINDO UMA IDEIA SOBRE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Hoje, como pesquisadora, me pego refletindo sobre minhas experiências educacionais e percebo, cada vez mais, que a entrada parcial dos estudantes considerados com deficiência na escola comum foi, e ainda é, mais um incentivo à integração do que, de fato, à inclusão escolar. Segundo Mantoan (2003, p. 14):

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Esta reflexão me leva a buscar os primeiros movimentos ocorridos em prol da inclusão escolar que foi surgindo em diversos países ao redor do mundo e, no Brasil, ganhando destaque internacionalmente como, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (acontecida em Jomtien, Tailândia, em 1990), o Brasil foi signatário neste documento, enfatizando a necessidade de garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, reconhecendo a diversidade e as necessidades básicas de aprendizagem.

Em 1994, houve a divulgação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Considerado um marco internacional mais importante para a Educação especial. Apesar da Declaração de Salamanca ser um documento muito celebrado, existe um problema, pois ela defende que a escola comum é boa para a maioria das crianças e não para todas. Conforme a seguir:

As escolas regulares com esta orientação integradora constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, construir comunidades acolhedoras, desenvolver uma sociedade inclusiva e conseguir a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram finalmente a eficiência e, em último caso, o custo-benefício de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 59).

Nas escolas onde atuei como professora, percebi ao longo do tempo que a ideia de que a escola comum seria adequada apenas para alguns, conforme sugere a própria Declaração de Salamanca, ainda persiste nas concepções dos professores. Muitas vezes, eles tentam identificar qual seria a minoria que supostamente não pode ser beneficiada pela escola comum, rotulando



esses estudantes como atrasados, diferentes ou incapazes, como se não correspondessem a um perfil idealizado. Isso reforça que, mesmo com todos os avanços iniciados na década de 1990, é perceptível que só tem aumentado o número de matrículas de estudantes considerados com deficiência nas escolas comuns.

Os dados do Censo Escolar de 2023 foram divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 22 de fevereiro de 2024. Houve 1.771.430 matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo a maior parte no Ensino Fundamental, com 1.114.230 matrículas (62,90%). Na Educação Infantil contabilizou 223.258 matriculados (16%), e no Ensino Médio, 223.258 estudantes (12,6%) (INEP, 2024). E, as matrículas na modalidade como público-alvo da Educação especial na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, foi atingindo um quantitativo de 21.526 alunos em 2021, ou seja, um aumento de 12,7% em comparação ao ano de 2017, e foi nos anos iniciais do Ensino Fundamental a maior parte dessas matrículas com 43,1%, de acordo com o Resumo Técnico do Estado do Mato Grosso do Sul: Censo Escolar da Educação Básica 2021 (Brasil, 2022, p. 35). É importante ressaltar que os dados censitários se restringem apenas aos aspectos quantitativos referentes às matrículas. Ou seja, não avaliam questões referentes às condições de permanência e participação desses estudantes nas escolas.

Em um país como o nosso, marcado pela Educação escolar excludente, ter este aumento significativo de matrículas de estudantes considerados com deficiência na escola comum é algo a ser celebrado, uma vez que a inclusão escolar só se dá na escola comum. Com base nesses dados apresentados, considero que o crescimento de estudantes em classes comuns e a diminuição das classes especiais, são consequências da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um documento que foi estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, visando, entre outros objetivos, promover o reconhecimento da escola como um ambiente primordial para discussões sobre acessibilidade e para o combate a práticas discriminatórias e excludentes (Brasil, 2008).

A política surgiu em um contexto social relevante, envolvendo pessoas consideradas com deficiência que lutavam contra as posturas excludentes da sociedade. A partir dela, busca-se promover uma mudança significativa no ambiente escolar. A minha experiência como professora da rede me permite afirmar que o aumento do número de matrículas não garante a inclusão. Embora na Escola onde atuei tivesse boas intenções, alguns problemas podiam ser percebidos. Práticas integracionistas ocorriam nas salas de aula, tais como: adaptar o conteúdo,

retirar os estudantes considerados com deficiência da sala para realizarem atividades em outros ambientes, entre outras práticas.

Meus questionamentos são reforçados pela visão de Mantoan (2003), que argumenta que a inclusão escolar representa uma mudança fundamental na perspectiva educacional. Ela não se limita a atender apenas estudantes considerados com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, mas busca garantir o atendimento de todos os estudantes no contexto da educação. A partir das minhas experiências enquanto professora especialista em Educação especial e enquanto técnica do NUESP nas escolas, tenho refletido cada vez mais sobre essas questões, o que me leva a buscar e estudar mais a fundo os fundamentos de uma escola para todos. Percebo que, na prática escolar, ainda há muita confusão, seja pela falta de formação adequada ou pelas diversas interpretações da PNEEPEI.

Observo, ainda, que muitos profissionais da escola associam a inclusão unicamente aos estudantes considerados com deficiência, desconhecendo que a inclusão envolve o acolhimento de todos, sem distinção. Lanuti (2015) afirma que a inclusão escolar é um processo que possibilita a participação e a aprendizagem de todos os estudantes em um mesmo ambiente, respeitando as capacidades de cada um. Então, me pergunto por que tantos professores e gestores acreditam que a simples presença de estudantes considerados com deficiência no mesmo espaço que os demais, já caracteriza uma verdadeira inclusão? A distinção entre estar com e estar junto, trazida por Mantoan e Lanuti (2022), sempre me faz refletir sobre as nuances da verdadeira inclusão escolar.

Muitas vezes, ao chegar à sala de aula, percebia que os alunos embora estivessem juntos na mesma aula, eram separados/rotulados como: os estudantes “da Educação especial” e os que não eram. Fui entendendo a confusão entre esses dois conceitos, pois estar junto pode ser entendido como a mera presença física dos estudantes considerados com deficiência ou não no mesmo espaço, como se bastasse estarem matriculados na mesma escola ou frequentarem as mesmas aulas. Contudo, essa proximidade não garante que haja uma inclusão de fato.

Mantoan e Lanuti (2022) me fizeram compreender que estar com, vai muito além. Estar com, implica em uma convivência significativa, em que todos os estudantes, independentemente de suas condições, participam ativamente do processo de aprendizagem e da vida escolar. Nesse sentido, não basta que os estudantes compartilhem o mesmo ambiente, é necessário que eles se integrem, aprendam juntos e troquem experiências.

É esse estar com que promove uma educação inclusiva de fato, onde cada um é valorizado por sua singularidade, e não apenas tolerado ou aceito por estar fisicamente presente.

Para Mantoan e Lanuti (2022), a inclusão não é um ato superficial, mas um movimento profundo de construção de relações e de uma cultura escolar que valoriza a diferença e o potencial de cada indivíduo.

A inclusão implica estar com o outro, com os outros. Não estamos incluídos quando apenas estamos juntos, ou seja, à frente, atrás, do lado de alguém. Entender a diferença entre estar junto e estar com muda tudo! Estar incluído não tem a ver apenas com a entrada franca e aberta a todos na escola, no trabalho e nos ambientes de lazer, mas com a convivência, compartilhamento de situações, momentos de vida em geral. Na escola inclusiva, ninguém fica de fora e, se entra, não é para ficar junto com os colegas que já estavam lá, mas para viverem uns com os outros, aprenderem uns com os outros, brincarem, conversarem uns com os outros. Não vale entrar na escola, na sala, no refeitório, no pátio para ficar apenas juntos aos demais alunos, professores e funcionários (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 21).

Por diversas vezes escutei nas escolas que é preciso respeitar os estudantes considerados com deficiência, ou melhor, os estudantes da Educação especial, quando a própria Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988, p. 1) estipula os objetivos fundamentais no art. 3º e inciso IV: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Reforça que o nosso compromisso é reconhecer a importância da diferença de cada pessoa.

A Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), enfatiza que a educação é um direito de todos, conforme é preconizado no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O que percebia enquanto professora especialista em Educação especial na rede de ensino Estadual no município de Três Lagoas (MS), e agora, como técnica do NUESP, é que ainda não superamos a ideia de que a inclusão escolar se refere à inserção do estudante diferente na escola dos estudantes normais. Mudam-se os termos, mas a ideia ainda é essa, infelizmente. A escola inclusiva foi bem apresentada em nossa Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) – ela é para todos, indistintamente.

Como ensina Mantoan (2003), para acabar com a exclusão e a discriminação e garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, é fundamental compreender que a inclusão escolar não se restringe apenas aos estudantes considerados com deficiência. Contudo, é perceptível que muitos profissionais nas escolas ainda associam a inclusão exclusivamente a esse grupo, desconhecendo que ela deve contemplar o acolhimento de todos, sem distinção. Essa realidade foi confirmada na dissertação de mestrado de Rezende

(2023), na qual a autora, por meio das narrativas das professoras entrevistadas, evidenciou que suas concepções e práticas de ensino inclusivo estão diretamente relacionadas às suas experiências formativas.

Ao relatarem as experiências formativas sobre inclusão, os professores da sala comum afirmaram que as poucas formações que têm são pautadas no modelo médico de interpretação da deficiência, que compara, classifica e prevê o que alguns alunos conseguem ou não aprender. As formações ainda são divididas por deficiências e não abrangem todo corpo docente, mas apenas os professores que têm determinados alunos com deficiência e os orientam a adaptar currículos e oferecer atividades diferenciadas, gerando mais uma integração e exclusão, mesmo que não tenham plena consciência disso. As poucas formações realizadas também não tratam das necessidades específicas de cada escola e não proporcionam a troca de experiências entre os profissionais. Apresentam uma supervalorização de profissionais especialistas que não possuem conhecimentos pedagógicos. O Modelo Social de interpretação da Deficiência não aparece nessas formações, assim como a PNEEPEI. (Rezende, 2023, p. 99).

Por meio das discussões conduzidas pelo professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, no NEPI, fui compreendendo que a rede em que eu atuava não desenvolvia, de fato, um trabalho inclusivo. Embora tivessem boas intenções, eram práticas integracionistas. Para exemplificar, "distorcem propositadamente o conceito de inclusão, condicionando-a à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos, para atender às expectativas e exigências da escola " (Mantoan, 2003, p. 28). Em outras palavras, essas práticas tendem a responsabilizar o estudante por se adequar ao sistema, em vez de promover mudanças no ambiente escolar para atender a todos.

Lembro-me de que, naquela época, fomos apresentados ao livro “Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?” escrito pela professora Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan. Ao lê-lo, pude interpretá-lo como um verdadeiro guia para a inclusão escolar, voltado para professores, pesquisadores, estudantes, pais e todos os interessados em compreender o conceito de inclusão escolar. No livro, a autora explica de maneira clara e objetiva que a inclusão é concebida como um processo de compreensão, no qual reconhecer e valorizar as diferenças de cada indivíduo implica pensar na construção de um currículo e de práticas pedagógicas voltados para todos.

Já em 2003, a professora Maria Teresa discutiu o que era uma escola inclusiva e, em 2022, quase 20 anos depois, ela e Lanuti lançaram um livro reforçando esses ideais e trazendo mais elementos para defender a ideia de que a escola é de todos. No entanto, como os autores destacam, conceber uma escola verdadeiramente inclusiva é um desafio considerável, especialmente em um contexto em que tradicionalmente aprendemos em ambientes

educacionais que privilegiam apenas alguns, onde promovem competições entre eles e excluem aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela escola.

Com base nas discussões que já vinham sendo desenvolvidas ao longo dos anos, em 2022 fomos apresentados com uma obra de grande relevância: “A Escola que Queremos para Todos”. Escrito em colaboração entre a professora Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan e o professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, durante o contexto desafiador da pandemia de Covid-19, o livro apresenta reflexões profundas e necessárias sobre a inclusão escolar, além de abordar o ensino-aprendizagem e a avaliação. Considero essa obra uma verdadeira joia, pois seu conteúdo é essencial para repensarmos o papel da escola que queremos para todos. Contudo, como bem ressalta o professor Lanuti (2022), essa transformação educacional só será possível quando o ensino for estruturado para todos, sem distinção ou exclusão.

Parece que tudo concorre para que perpetue uma situação de exclusão devidamente amparadas por interpretações equivocadas do que é ensinar, aprender e avaliar no processo educativo. Tais interpretações que supostamente se baseiam em pressupostos científicos, em evidências, aspectos comportamentais, externos, impedem a criação de um sistema educacional inclusivo (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 39).

Nesta perspectiva, a inclusão escolar só se concretizará se reconhecerem a importância de garantir acesso à educação de qualidade, garantindo-lhes acesso à educação onde respeitam a diferença e valorizam as potencialidades de cada indivíduo. Ao refletir sobre as práticas recorrentes nas escolas, percebo que ainda prevalece a idealização de um perfil único de estudante, o que resulta na individualização do ensino para aqueles que são considerados diferentes ou incapazes.

Esse modelo de integração contraria o princípio da inclusão, como bem explica Mantoan (2003), ao reforçar a exclusão em vez de promover a convivência e o aprendizado conjunto. Vejamos: “A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino” (Mantoan, 2003, p. 16). A escola deveria reconhecer que cada estudante chega com uma bagagem única de conhecimentos, frutos de suas experiências e histórias de vida.

O papel do professor, ao ensinar, é oferecer novas oportunidades de aprendizagem, sem limitar o processo às expectativas pré-definidas. Acredito firmemente que ninguém está mais capacitado do que o professor para ensinar todos os estudantes, sem distinções.

No entanto, observo uma preocupação exagerada da escola em obter laudos clínicos, como se esses documentos fossem suficientes para determinar as formas de aprendizagem,

potencialidade e dificuldade dos estudantes. Isso me leva a refletir sobre a persistente influência de ideais integracionistas nas práticas pedagógicas, que acabam rotulando e categorizando os estudantes segundo diagnósticos médicos, como os códigos do CID.

Por não compreenderem a diferença entre integração e inclusão, muitas escolas acabam adotando concepções equivocadas que permeiam as práticas dos professores, comprometendo a efetivação da inclusão escolar. Na integração, nem todos os estudantes considerados com deficiência são aceitos nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia daqueles que são considerados aptos à inserção. Como ressalta Mantoan (2003, p. 31), “enquanto a integração pressupõe que o aluno com deficiência deve se adaptar ao ambiente escolar, a inclusão exige que a escola se reorganize para acolher e educar todos os alunos, independentemente de sua diferença”.

Essa visão restritiva prejudica a construção de uma verdadeira escola inclusiva, que deve valorizar a diferença e atender às necessidades de todos os estudantes. A integração escolar é marcada pela idealização de um perfil de estudante, onde os demais são comparados e classificados conforme padrões rígidos. Em contrapartida, a inclusão abandona essas concepções preconcebidas, acolhendo cada estudante em sua singularidade.

Dessa forma, como podemos afirmar que incluir apenas alguns estudantes representa uma verdadeira inclusão? Compreender a diferença entre inclusão e integração nos liberta da dicotomia entre “estudantes perfeitos” e “imperfeitos”, “fortes” e “fracos”. É essencial deixarmos de lado as comparações e passarmos a atender às necessidades e direitos de cada estudante, respeitando sua individualidade no processo de aprendizagem.

No entanto, percebo que ainda estamos presos a modelos antiquados e, muitas vezes, continuamos à espera de uma receita pronta para ensinar todos da mesma maneira. O que realmente devemos buscar é a reconfiguração de uma escola que seja verdadeiramente para todos. A inclusão exige uma mudança significativa no trabalho da gestão escolar, dos professores da classe comum e dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de demandar a participação ativa das famílias e das redes de apoio.

Essas condições são essenciais para que as escolas se tornem espaços vivos de acolhimento e formação para todos os estudantes, transformando-as em ambientes educacionais inclusivos. Mantoan (2003, p. 30) destaca que “Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir”. Dessa forma, não podemos considerar que haja inclusão se a inserção de um

estudante estiver condicionada à matrícula em uma escola de classe comum ou em uma classe especial, pois isso perpetua a integração e impede a verdadeira aceitação da diferença.

Infelizmente, ainda estamos avançando lentamente em direção à inclusão escolar, seja por uma compreensão inadequada das políticas públicas, pela carência de formações específicas ou pela acomodação tanto dos professores quanto dos pais. Essa realidade nos leva a refletir sobre a necessidade urgente de vontade política e comprometimento para transformar a escola de forma radical.

Sem a disposição para “virar a escola do avesso”, a possibilidade de revolucionar os sistemas educacionais em prol de uma educação mais humana e inclusiva continuará distante. É preciso reconhecer que a verdadeira inclusão exige esforço coletivo, inovação e uma postura proativa de todos os envolvidos. Somente assim será possível construir um ambiente escolar que valorize e acolha a diferença de cada um.

Mudar o trabalho pedagógico a partir da perspectiva inclusiva requer uma inovação significativa, o que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas de ensino regular. Como Mantoan (2003) argumenta, é essencial que educadores e gestores assumam a responsabilidade pelas dificuldades de alguns estudantes, reconhecendo que essas dificuldades muitas vezes decorrem não apenas das características individuais dos estudantes, mas, em grande parte, das metodologias de ensino utilizadas e da forma como a aprendizagem é avaliada. Essa mudança de paradigma é fundamental para que possamos construir uma educação verdadeiramente inclusiva, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente que respeite sua singularidade.

Para que a prática pedagógica inclusiva se efetive, o professor precisa ensinar a turma toda sem recorrer apenas a adaptações ou facilitações das atividades. É necessário utilizar uma linguagem clara e acessível, observando constantemente como os estudantes compreendem o conteúdo, sem a expectativa de que todos aprendam da mesma forma. Esse cuidado é fundamental para o sucesso da inclusão. As aulas não precisam se restringir ao que está no livro: é essencial garantir que cada estudante, independentemente de sua condição, possa se desenvolver e aprender de forma significativa, avançando a partir de seu conhecimento prévio, e não de uma habilidade pré-estabelecida pelo currículo ou pelas exigências do sistema. Ensinar de forma inclusiva é uma escolha diária, capaz de transformar a sala de aula em um verdadeiro espaço para todos.

Tais constatações me levaram a refletir que, se os professores das turmas em que atuei como especialista planejassem as aulas de forma a envolver diferentes tipos de atividades,

tarefas individuais, em duplas ou em grupos, e utilizassem diversos recursos de ensino, como aulas expositivas, discussões coletivas, trabalhos práticos, atividades lúdicas, vídeos e jogos, estariam ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem para todos. Dessa maneira, o aprendizado daquele conteúdo se tornaria mais atrativo, evitando assim sentimentos de inferioridade entre os estudantes.

Muitos professores me perguntam até hoje, enquanto técnica do NUESP, como devem avaliar os estudantes do público-alvo da Educação especial. Isso é a comprovação de que ainda comparam os estudantes. Oriento para concentrar a avaliação no próprio aluno, de acordo com a sua capacidade, caso contrário, estará apenas garantindo a inserção de todos os estudantes na escola comum, mas continuam promovendo a integração. É essencial proporcionar um ambiente acolhedor onde todos os estudantes se sintam valorizados e capazes de participar ativamente do processo de aprendizagem. Se o professor refletir sobre a importância de criar um espaço de aprendizado que fosse, de fato inclusivo, antes mesmo do início da aula, é sua responsabilidade preparar um ambiente onde os estudantes, de acordo com sua diferença, possam se sentir pertencentes e participativos.

Tanto a partir das minhas experiências como professora especialista quanto na atuação como técnica do NUESP, percebo práticas pedagógicas que me levam a acreditar na dificuldade que muitos professores têm em diferenciar o que significa integrar e o que significa incluir. Um exemplo disso é quando se incentiva ou permite que professores especialistas retirem o estudante da sala de aula para realizar atividades em outro ambiente, ou quando se entrega uma atividade diferenciada apenas para os alunos do público-alvo da Educação especial. Ainda que movidas por boas intenções, tais atitudes acabam privando esses estudantes da oportunidade de aprender o mesmo conteúdo junto aos demais, conforme sua capacidade.

Essas práticas me inquietavam enquanto professora especialista e continuam até então com técnica, são práticas norteadas por concepções equivocadas sobre o que de fato é o ensino inclusivo, e que vão à contramão do que Mantoan (2003) define por uma perspectiva inclusiva de Educação escolar. A autora nos ensina que não devemos discriminar nenhum aluno, não pode ser feito de modo individualizado, essa seria uma prática característica pautada perspectiva integracionista.



### 3.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As concepções e práticas pedagógicas, sob a ótica de Paulo Freire, transcendem a mera transmissão de conteúdo, configurando-se como atos políticos e éticos intrinsecamente ligados à transformação social. Para Freire, a educação não é um processo neutro, mas sim uma ação que pode oprimir ou libertar, dependendo das concepções que a fundamentam. A prática pedagógica, nesse sentido, deve ser um reflexo de uma concepção dialógica e problematizadora, que reconhece o educando como sujeito ativo na construção do conhecimento e da realidade. Como ele mesmo afirmou, "A educação, qualquer que seja o nível, é um ato de conhecimento, um ato de amor e um ato de esperança" (Freire, 1996, p. 77). Assim, uma pedagogia verdadeiramente libertadora exige que educadores e educandos reflitam criticamente sobre suas próprias concepções e as harmonizem com práticas que promovam a autonomia, a curiosidade e a capacidade de intervir no mundo.

Então compreendo que as nossas concepções moldam as nossas práticas, no entanto, às vezes, em um ambiente como a escola, é ainda mais complexo. Tenho a impressão de que estamos inseridos em um sistema que, de alguma forma, sufoca os professores. Mantoan e Lanuti (2022) explicam porque isso acontece, tocando num ponto crucial: muitas vezes, nós, professores, simplesmente não conseguimos exercer o poder que temos. Pior ainda, por vezes, os professores nem percebem que este poder existe e que ele deveria ser exercido por todos na escola.

Na perspectiva inclusiva, nos deparamos com práticas advindas de concepções a respeito da deficiência, o que interferem diretamente na maneira que os alunos público-alvo da Educação Especial são inseridos, integração ou inclusão.

Mantoan e Lanuti (2022) nos chamam à atenção para o fato de que as dificuldades na inclusão não são apenas operacionais, mas conceituais. Eles afirmam que existem diversas formas de lidar com a deficiência, mas focam em duas concepções: dos modelos médicos e sociais. Com experiências relatadas da minha prática enquanto professora especialista, percebo que a escola ainda está presa ao Modelo Médico de deficiência, onde enxergam o estudante considerado com deficiência como um problema a ser resolvido. Lanuti e Mantoan (2022, p. 32) afirmam que, "a deficiência já foi entendida como anormalidade, defeito, imperfeição, castigo, punição e outras formas inferiorizantes de representação do ser humano".

Sendo essa uma concepção concentrada de que a deficiência está no indivíduo, é onde ele fica reconhecido universalmente por aquela característica.

Nesse modelo, há a suposta possibilidade de definir o perfil “do” aluno cego, “da” aluna surda e outros e essa concepção de que é possível determinar o que o outro é, faz com que práticas excludentes sejam desenvolvidas, tais como: individualização do ensino, atividades facilitadas e outras que substituem o ensino comum oferecido aos demais alunos da turma (Rezende, 2023, p. 50).

Esse modelo é incompatível com a verdadeira inclusão, pois ignora as barreiras estruturais, pedagógicas e sociais. Percebo nas escolas que atuei como professora especialista e atualmente como atuo enquanto técnica do NUESP, que as concepções docentes sobre inclusão estão firmemente ligadas aos prognósticos nos laudos clínicos.

Na concepção social a prática tende a eliminar as barreiras do ambiente. Porém, Lanuti e Mantoan (2022) explicam que o modelo social é pouco usado nas escolas, pois o mais fácil, prático e comum é colocar o problema na pessoa do que no meio. Acredito que se a escola compreender e reconhecer que a partir do modelo social é possível fazermos uma Educação para todos, então conseguiremos promover uma mudança na base do sistema educacional, desconstruindo as atuais concepções e práticas, que estão juntas buscando alunos perfeitos, ou os comparando. O Modelo Social de deficiência muda a forma como vemos o problema. Em vez de achar que a deficiência está na pessoa, ele diz que o problema está no ambiente. Assim, a escola precisa se ajustar e mudar para receber todo mundo, sem fazer distinções. Como Ramos e Lanuti (2021, p.13) nos explicam:

Para entender a deficiência à luz do Modelo Social é preciso conjecturar que o uso da expressão “pessoa com deficiência”, de maneira naturalizada, pode fortalecer discursos e práticas que fixam nas pessoas incapacidades e insuficiências que, na verdade, são do meio.

Para avançarmos, é preciso que seja adotado o Modelo Social, e a PNEEPEI (Brasil, 2008) é uma ferramenta potente para isso. O documento da PNEEPEI nos convida a deslocar o foco da pessoa para o ambiente. Nesse modelo, a deficiência não é vista como algo que está no indivíduo, mas como resultado da interação entre suas características e as barreiras que encontra no meio em que vive.

Estudando no mestrado e com minhas experiências profissionais na Educação, eu observo como é importante que meus colegas de profissão conheçam essas concepções e o mais importante, sua diferenciação uma da outra. Pois apenas com o aprofundamento dessas concepções é que poderão ressignificar suas práticas. Percebo que alguns professores já estão olhando para suas práticas e analisando se estão compatíveis a uma escola para todos, mas ainda não conseguem compreender que elas estão baseadas em um foco na homogeneização da aprendizagem.

### 3.3 RESSIGNIFICANDO O ENSINO

O ponto central é garantir que todos participem de acordo com suas capacidades. Promover essa participação é essencial, incentivando o diálogo e a troca de ideias entre os estudantes. O educador deve criar um ambiente em que todos se sintam encorajados a contribuir e onde as opiniões sejam respeitadas. Além disso, é fundamental estimular a colaboração, incentivando-os a trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns e construir uma aprendizagem coletiva e inclusiva. Em uma escola para todos, as atividades de ensino são planejadas de modo a estarem abertas à participação de todos, criando momentos em que a diferença é não apenas aceita, mas acolhida.

Como afirmam Mantoan e Lanuti (2022, p. 4), “essas atividades oferecem oportunidades para a participação e proporcionam um espaço para que as vozes de todos sejam ouvidas, respeitando sua diferença individual.” Essa abordagem não apenas valoriza a diferença de cada um, mas também fortalece a convivência e o aprendizado mútuo.

Em um ambiente educacional inclusivo, a diferença é não apenas celebrada, mas também valorizada, garantindo que todos os estudantes se sintam respeitados e aceitos. Ao final de cada aula, o educador deve verificar o aprendizado por meio de uma variedade de estratégias, permitindo uma avaliação mais abrangente da compreensão dos estudantes. Essa prática é fundamental, pois proporciona um espaço para que demonstrem o que aprenderam e como se envolveram nas atividades.

Além disso, é crucial oferecer *feedback* individualizado e construtivo, reconhecendo os esforços de cada um e identificando áreas que precisam de melhoria. Dessa forma, o educador reforça a importância do crescimento pessoal e do aprendizado contínuo, contribuindo para um ambiente onde cada estudante se sente valorizado e motivado a progredir.

Nesta vertente quando se educa, tendo em vista a necessidade de ensinar sem discriminar, precisamos considerar a especificidade de cada pessoa. Entendo que Mantoan (2015), ao ser enfática na necessidade de considerar as particularidades e potencialidade individualmente, quer dizer que toda prática pedagógica deve ter início no estudante. Este posicionamento é reforçado por Cunha (2011, p. 101), “quando acreditamos no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, o incluímos, e nossa atitude torna-se o movimento que dará início ao seu processo de emancipação”.

Em se tratando de desenvolvimento e aprendizagem, compreendo que são dois processos interligados, mas distintos, que moldam o crescimento e a evolução da capacidade

dos estudantes considerados com deficiência ou não. É essencial conhecer e respeitar suas diferenças, esse olhar é um significativo na prática pedagógica do professor e para que ocorram condições reais para o desenvolvimento e aprendizagem de todos.

O desenvolvimento refere-se às mudanças progressivas e sistemáticas que ocorrem ao longo do tempo, influenciando as habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas de uma pessoa. É um processo contínuo que ocorre desde o nascimento até a maturidade e é influenciado por fatores biológicos, genéticos, ambientais e culturais.

A aprendizagem, conforme abordam Lanuti e Mantoan (2018), deve ser entendida como um processo que vai além da simples aquisição de conhecimento. Os autores afirmam que "a aprendizagem se configura como um movimento de ressignificação, onde o aluno, ao interagir com o conhecimento e com os outros, transforma-se e transforma o contexto em que está inserido" (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 25). Dessa forma, a aprendizagem é vista como um processo de construção coletiva, em que a diferença é valorizada e se torna fundamental para o enriquecimento do processo educativo.

No processo de avaliação comumente adotado nas escolas se revela injusto e inadequado, quando consideramos a perspectiva inclusiva de ensinar e aprender. O atual modelo de avaliação, tal como é aplicado, acaba por excluir, limitar e restringir a trajetória educacional de diversos estudantes que apresentam características específicas ainda não plenamente compreendidas e incluídas pelo sistema escolar.

“Avaliar um educando implica, antes de mais nada, em acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer” (Luckesi, 2000 p. 7). Acompanha-se, assim, o processo de ensinar e aprender simultaneamente, rompendo com metas homogêneas de aprendizagem e recriando os modos de se ensinar e se fazendo verdadeiramente inclusiva.

A essência do ensino inclusivo, conforme delineado por Mantoan (2015, p.10) reside em uma visão ampliada da diferença humana, que é reconhecer que cada pessoa como ser é único, com suas próprias habilidades, desafios e potenciais, e que a verdadeira inclusão só pode ser alcançada quando todos são acolhidos e valorizados em sua plenitude. Mantoan ensina que a escola inclusiva não é a escola que tem alguns estudantes diferente, mas é a escola que tem todos os estudantes.

Com esses ensinamentos ela nos convida a transcender a ideia de inclusão como uma mera acomodação para os estudantes público-alvo da Educação Especial e nos desafia a criar

um ambiente onde a diferença seja celebrada e integrada em todos os aspectos do currículo e da cultura escolar.

Penso eu, que a chave para o ensino inclusivo reside na prática pedagógica, onde o educador reconhece e respeita a diferença individual de cada um. É uma abordagem centrada no indivíduo, que reconhece que a aprendizagem é um processo complexo e multifacetado, e que cada pessoa tem seu próprio ritmo e modo de aprender.

De acordo com a tese de doutorado do professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, os modos de aprender referem-se às distintas formas pelas quais as pessoas assimilam e processam o conhecimento, reconhecendo que cada estudante possui uma maneira única de interagir com o aprendizado. Lanuti argumenta que esses modos são influenciados por uma variedade de fatores, como experiências prévias, contextos sociais e culturais, e características pessoais.

A escola inclusiva não é a escola que tem alguns estudantes diferentes, mas é a escola que tem todos, e essa afirmação ressalta a importância de reconhecer e celebrar a diferença como uma fonte de riqueza e aprendizado para toda a comunidade escolar. Um dos pilares da abordagem de Mantoan (2015) é a prática pedagógica que reconhece que cada um tem o seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem.

Com Mantoan (2015) compreendi sobre o ressignificar da educação no contexto da inclusão escolar, especialmente ao falar sobre a mudança de paradigmas educacionais. Para ela, o conceito de inclusão implica mais do que adaptar o sistema tradicional para acolher os estudantes considerados com deficiência; trata-se de uma transformação profunda da escola e das práticas pedagógicas. Ressignificar, nesse sentido, envolve repensar a função da escola, as metodologias de ensino e a forma como se vê a diferença de cada estudante.

Por meio de seus argumentos, fica evidente que é preciso abandonar a ideia de que todos os estudantes devem se adequar a um modelo único de ensino, que tradicionalmente valoriza a homogeneidade e a padronização. Em vez disso, a escola deve reconhecer e valorizar a diferença, criando espaços onde todos os estudantes possam aprender juntos, cada um no seu ritmo e de acordo com suas capacidades.

A ressignificação passa, portanto, pela criação de uma escola que não apenas aceite a diferença, mas que a veja como parte essencial do processo de aprendizagem, não uma adaptação forçada, mas como uma oportunidade de reinventar o papel da escola para que ela se torne um lugar mais justo e acolhedor para todos.

Compreendo que ressignificar o ensino e aprendizagem não é uma tarefa fácil, pois requer tempo, dedicação e um profundo compromisso, é preciso enfrentar os desafios e superar as barreiras que se apresentam, seja a falta de recursos, a resistência institucional ou os preconceitos enraizados na sociedade. Entretanto, precisamos entender que ressignificar o ensino e a aprendizagem é um ato de amor e esperança, pois acreditando que todos, sem exceção, têm o direito de aprender, crescer e se desenvolver em um mesmo ambiente, sendo valorizados e respeitados como seres humanos únicos.

Assim, ao trilharmos esses caminhos rumo à educação inclusiva, somos inspirados pela visão da referida autora de que não estamos apenas transformando a educação, mas também construindo um mundo mais justo e compassivo para todos. Nesse sentido, questiono: como ainda é possível, nas escolas da rede em que atuo, manter orientações para a realização da adaptação do ensino aos estudantes do público-alvo da Educação Especial, se a PNEEPEI, publicada pelo MEC em 2008, já evidencia avanços significativos quanto ao acesso, à permanência e à participação desses estudantes? Essa política estabeleceu como objetivos centrais justamente o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes nas escolas comuns (Brasil, 2008).

De forma que a perspectiva da Educação Inclusiva define que as atividades devem fazer sentido para todos os estudantes, ela considera que desde o planejamento das aulas os professores precisam considerar que os estudantes de uma turma aprendem de modos distintos, possuem saberes diversos sobre um dado assunto e não planejar uma aula para quase toda a turma, e outra aula/atividade específica para alguns, supostamente diferente dos demais. Ou seja, o ensino adaptado para alguns estudantes não era pensado a partir das necessidades de todos da turma. Essa era uma prática comum no período conhecido como integração, quando determinados estudantes eram ensinados à parte, seja dentro da própria sala de aula comum, seja em salas ou escolas especiais.

De acordo com Lanuti e Mantoan (2021), a adaptação do ensino é um arranjo que tira da escola a responsabilidade de se adequar a todos os alunos que chegam a ela. Ensinar deve ser um ato de transformar e incentivar a participação de todos os estudantes da classe, como definida pela PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 5): “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

### 3.4 DIVERSIDADE X DIFERENÇA

A inclusão não se refere apenas a acolher o diferente, como se houvesse um grupo normal e outro diferente. Diferença não é desvio, não é defeito, não é o que o outro não tem em relação a mim ou ao modelo dominante. Logo, não há os diferentes e os normais; há pessoas singulares, diversas entre si. Precisamos, portanto, reconhecer que a diferença é constitutiva de todos os sujeitos, faz parte da condição humana, para não correr o risco de manter práticas excludentes disfarçadas de inclusão.

Matoan e Lanuti explicam que há muitos estudos sobre inclusão, tanto no Brasil quanto em outros países, mas observam que eles frequentemente se concentram nos temas da identidade e da diferença. Esses estudos tendem a categorizar os sujeitos com a intenção de garantir visibilidade ou direitos, o que pode, consequentemente, acabar reforçando rótulos fixos e estereótipos, tratando os sujeitos por grupos identitários em vez de pessoas únicas e complexas.

O conceito do diferente deve romper com essa ideia de comparação, não se trata do estudante ser diferente de, mas de cada um ser diferente como parte da sua existência. Dizer, por exemplo, que um estudante é deficiente, autista ou com altas habilidades podem ser importante em certos contextos, mas reduzir esse sujeito a esse único atributo é limitador e injusto. Precisamos ir além dos rótulos, reconhecendo que cada pessoa é mais do que uma identidade fixa.

Incluir não é apenas admitir alguém em um espaço, trata-se de pertencer, não apenas estar como nos apresentou Lanuti. Na escola todos convivem e aprendem juntos, compartilham espaços e saberes. É preciso que haja a afetação, no sentido dos sujeitos presentes nos espaços escolares sejam afetados, criem valores e significados para as suas ações. A inclusão não depende apenas de infraestrutura, políticas ou boa vontade, mas também de mudanças profundas na forma como os profissionais entendem os estudantes considerados com deficiência ou não.

Uma vez que o documento nos mostra que a Educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, ele defende que todos os estudantes, considerados com deficiência ou não, devem estar matriculados no ensino comum, garante o atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, sem substituí-la e fundamenta-se nos princípios da acessibilidade, do respeito à

diferença, deslocando o problema das limitações do estudante para as limitações da própria escola.

Neste sentido, o que observo é que a PNEEPEI oferece um caminho claro para a inclusão, mas é frequentemente ignorada ou distorcida, perpetuando a exclusão. Além disso, a estrutura educacional tende a preferir o conforto da rotina conhecida em vez de se arriscar em mudanças profundas e incluir exige uma mudança. A inclusão escolar é uma transformação radical, mas sua implementação é dificultada por lacunas na formação docente e por interesses institucionais que resistem à mudança. Lanuti reflete que as metas educacionais muitas vezes são irreais e uniformizadoras, colocando pressão excessiva nos professores, que acabam transferindo a responsabilidade para os estudantes com dificuldades.

O ensino, portanto, deve ser significativo, ligado à realidade e às curiosidades dos estudantes. Mas não há receita pronta, é preciso pensar em práticas inovadoras e adaptáveis a cada realidade escolar. Ensinar a todos juntos, em uma mesma sala, com estratégias pensadas na diferença de cada um, é o caminho mais eficaz e justo. Se o professor desenvolver um plano de estudos específicos para cada estudante, pode, à primeira vista, parecer ser benéfico, mas, isoladamente, reforça a separação a meu ver.

A maior parte do debate sobre inclusão escolar é pensada diretamente no currículo e na diversidade, buscando analisar os currículos dos diferentes sistemas educacionais do Brasil para garantir que eles incluam e valorizem diversas identidades e experiências. Quais desafios, questões e mudanças o reconhecimento da diversidade impõe à estrutura curricular tradicional? Este é um dos cerne centrais da discussão da inclusão sob a ótica da diversidade: a identidade do sujeito social e como ela é reconhecida através das políticas públicas do campo da educação.

A ideia é compreender se a escola está conectada com pautas contemporâneas, como os movimentos negros, feministas, LGBTQIAPN+ e indígenas, ou se está desatualizada em relação a essas lutas. Busca-se refletir sobre como professores e gestores vêm trabalhando a diversidade de forma concreta, promovendo um ambiente escolar que reconheça e valorize as diferentes identidades presentes na sociedade. A crítica centra-se na avaliação de que a valorização da diversidade seja um compromisso coletivo e institucionalizado nas escolas e secretarias de educação, ou ainda uma ação isolada de poucos profissionais engajados.

Autores como Nilma Lino Gomes, pensadores críticos da pedagogia no Brasil, escrevem que: “A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade”. Bem como: “Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças” (Gomes, 2007, p. 17-18). Isto demonstra



que a diversidade não é algo que existe apenas de forma biológica, nem todas as diferenças que percebemos nas pessoas se explicam apenas por fatores físicos, é também construída socialmente ao longo da história, ou seja, é o resultado das formas como as sociedades, com suas culturas e experiências que nomearam e valorizaram as diferenças.

Para a autora: “As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder” (Gomes, 2007, p. 17). Logo, podemos considerar que são as pessoas, enquanto membros de uma sociedade, que criam e reforçam ideias de diferença ao longo da história, especialmente em situações em que há relações de poder e dominação. Entendo que isto significa que alguns grupos impõem seus valores e definem quem é normal ou desviante, quem é incluído ou excluído.

Aquilo que achamos que é naturalmente diferente, só é visto como diferente porque aprendemos culturalmente a percebê-lo assim. Não é a diferença em si que causa exclusão ou preconceito, mas a forma como a sociedade interpreta e valoriza essa diferença. Gomes (2007) nos faz refletir que a experiência humana é universal, mas ao mesmo tempo é marcada pela diversidade. Todos nós somos humanos, entretanto, cada pessoa vive essa humanidade de forma diferente, com suas culturas, crenças, línguas, histórias... deste modo, é preciso que consideremos a diversidade como uma riqueza, e não um problema.

A pensadora indica que há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas. Isto porque quando a escola valoriza uma educação que reconhece a diversidade como algo essencial, seu currículo, conteúdos e experiências de aprendizagem que propõe se tornam mais inclusivos e respeitosos com as diferenças. Uma vez que “[...] a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização” (Gomes, 2007, p. 18). Viver com a diversidade influencia como nos tornamos humanos, seja positivamente aceitando as diferenças ou negativamente em processos de exclusão e opressão, quando as diferenças são tratadas como algo negativo.

Neste sentido, uma criança surda que sofre preconceito por não saber língua portuguesa em nossa sociedade brasileira está vivenciando a diversidade de forma desumanizadora, pois sua identidade está sendo desvalorizada, ou mesmo, uma pessoa negra que sofre preconceito por seu cabelo. A pensadora brasileira defende a tese de que tanto do ponto de vista biológico quanto social a diversidade é parte essencial do que nos faz humanos e que, apesar da

diversidade ser algo natural e positivo, existe um conflito: muitas sociedades tendem a valorizar apenas a sua própria forma de viver e desconsiderar ou rejeitar as outras.

Segundo ela, “Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios [...]” (Gomes, 2007, p. 19). Isto significa que cada cultura costuma considerar seus próprios costumes, crenças e valores como os mais corretos ou superiores. O que gera preconceito contra outras formas de viver, mesmo que todas sejam igualmente legítimas. Haverá sempre uma tensão entre a diversidade, a sociedade, a escola e as políticas públicas, uma vez que, como afirma Gomes (2007), a presença da diversidade no acontecer humano nem sempre garante um trato positivo dessa diversidade.

No livro “Reflexões sobre o currículo inclusivo” de França e Escott (2018), apresenta a ideia de que a adaptação curricular é necessária para a permanência e o êxito dos estudantes com necessidades específicas e a individualização do ensino. Com base nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural (THC) dos estudiosos russos como Lev Vygotsky, as autoras destacam a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento humano, considerando que os indivíduos constroem seus conhecimentos ao longo da história de seus grupos sociais.

Neste sentido, a escola ocupa um papel central como espaço de mediação entre os saberes espontâneos adquiridos na convivência social e os conceitos científicos sistematizados. No cenário atual da educação inclusiva, as políticas educacionais apontam para a necessidade de atender a diversos grupos de estudantes com necessidades específicas, o que demanda adaptações curriculares planejadas por professores e equipes de apoio (França; Escott, 2008). As autoras me levaram a refletir que é preciso compreender que a aprendizagem envolve processos complexos, como comparação, abstração e memória lógica, e reconhece que os alunos chegam à escola com conhecimentos prévios que influenciam diretamente a assimilação dos conteúdos formais, para, assim, promover intervenções.

O foco dessas intervenções deve estar nas potencialidades dos estudantes, organizando o ensino com base em critérios claros sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar, para que o estudante possa superar seus níveis de aprendizagem e passar de um nível para um maior através da zona de desenvolvimento proximal. “Portanto, as adaptações curriculares são necessárias para tornar os conceitos científicos acessíveis e instrumentalizar o estudante na compreensão do meio em que vive e poder refletir a própria realidade de modo ampliado e mais crítico” (França; Escott, 2018, p. 15).

Assim, o respeito à diversidade na adaptação dos currículos está no reconhecimento de que cada estudante possui características específicas e necessita de atendimento individualizado, uma vez que todos têm potencial para aprender, mas em tempos, modos e formas diferentes. Contudo, “a diversidade ainda não foi compreendida em sua multiplicidade” (Marques, 2019, p. 60), e a maioria das escolas ainda não promovem essa acessibilidade pedagógica.

Diante dessa necessidade em como se ensina e se avalia, ajustando o para respeitar o jeito único de cada aluno aprender e da forma que faz mais sentido para ele, cabe aos professores variar os métodos de ensino para incluir àqueles considerados com deficiência que exigem abordagens específicas. O que se espera dos estudantes considerados com deficiência? O que o professor deve fazer? O que é considerado aceitável ou não? Pois, como afirma Marques (2019, p. 61):

[...] devemos estar sensíveis e atentos às necessidades daqueles que são excluídos direta ou indiretamente no sistema escolar, respeitando suas individualidades ou qualquer tipo de atipicidades, de forma a proporcionar práticas docentes que venham a atender os desafios da inclusão, visando uma aprendizagem significativa.

Pensar nessa acessibilidade pedagógica é compreender que a inclusão escolar não é apenas uma prática pedagógica, mas também uma estratégia de governo, no sentido de influenciar e conduzir comportamentos dentro da sociedade e das escolas. Professores, gestores, colegas e até as políticas públicas influenciam uns aos outros sobre como agir em relação à inclusão (Marques, 2019). Um professor que começa a repensar suas práticas por acreditar que precisa fazer o certo ao incluir todos, mesmo sem uma ordem direta, está agindo por ética pessoal moldada socialmente.

A inclusão precisa ser vista mais como um processo de convivência e transformação social do que como uma estratégia para melhorar notas ou desempenho acadêmico. Para que os professores atuem com qualidade em contextos inclusivos, é preciso repensar como eles estão sendo formados. Isso significa pensar em como adaptar o conteúdo e a forma de ensino às capacidades e necessidades específicas dos estudantes considerados com deficiência, sem perder o valor pedagógico do que se quer ensinar.

### 3.5 INCLUSÃO NO MATO GROSSO DO SUL

Com o intuito de apresentar as ações e políticas que fundamentam a estrutura responsável pela implementação da Educação especial na perspectiva inclusiva no estado de

Mato Grosso do Sul, trouxe um pequeno recorte histórico de acordo com os registros do livro: “Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas”.

A Educação Especial em Mato Grosso do Sul teve seu início oficial em 1981, com a criação do Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS), por meio do Decreto nº 1231, de 23 de agosto de 1981. Esse centro contava com duas equipes multidisciplinares: o Serviço de Atendimento Precoce (SEAPRE) e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem (SEDEA).

No mesmo período, foi instituída a Diretoria de Educação Especial, cuja função principal era implementar a política de Educação especial no estado, baseando-se nas diretrizes do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973 para coordenar a Educação especial em todo o país.

Em 26 de março de 1982, o Conselho Estadual de Educação estabeleceu diretrizes para o funcionamento dos serviços especializados de Educação especial, por meio da Deliberação nº 261/82. Posteriormente, em 10 de outubro de 1986, a Secretaria de Educação regulamentou normas e orientações relacionadas à criação, operação, acompanhamento e supervisão das classes especiais, que eram a principal modalidade de Educação Especial no estado naquela época, através da Resolução nº 001/86.

Nesse contexto, a Diretoria de Educação Especial identificou falhas nas práticas adotadas até então e propôs uma nova estrutura organizacional. Essa reestruturação incluiu a criação de três núcleos focados na deficiência mental, auditiva e visual, além da implementação de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência física, superdotação e problemas de conduta.

Antigamente, havia a crença de que a Educação Especial poderia resolver problemas de conduta, e, embora essa ideia pareça ultrapassada, ainda persiste nas escolas atuais. Muitos educadores continuam acreditando que estudantes com comportamentos inadequados devem ser considerados como público-alvo da Educação Especial. Esse pensamento revela uma compreensão equivocada do papel da Educação Especial, que está relacionada à acessibilidade e à eliminação de barreiras.

Quando se deparam com problemas de conduta, o foco é colocado na pessoa, como se o problema fosse intrínseco a ela, ao invés de considerar as barreiras presentes no ambiente escolar. Essa abordagem reflete uma perspectiva baseada no modelo médico, em vez de adotar o modelo social, que procura adaptar o meio para atender às necessidades dos indivíduos.

No Mato Grosso do Sul, práticas antigas que atribuíam o comportamento inadequado à necessidade de inclusão na Educação Especial ainda são percebidas nas redes de ensino, demonstrando que essa visão tradicional persiste até os dias atuais, quando as orientações são de adaptação do ensino.

Com as alterações nas propostas e políticas, tanto educacionais quanto governamentais, surgem novas perspectivas para a Educação Especial. Em 25 de abril de 1989, é criado o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP), cuja função era "oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, além de educação para o trabalho voltada a pessoas com deficiência, superdotação e problemas de conduta" (Mato Grosso do Sul, 1989).

A partir da década de 1990, a Secretaria de Estado de Educação, por meio do Decreto nº 6.064, de 19 de agosto de 1991, implementou as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP) em Campo Grande e em outros treze municípios de Mato Grosso do Sul. O principal objetivo dessas unidades era oferecer suporte educacional às escolas da rede Estadual, promovendo a descentralização dos atendimentos.

O quadro de profissionais foi composto por uma equipe técnica, envolvendo especialistas das áreas de educação e saúde, que tinham a responsabilidade de realizar o diagnóstico e acompanhar os estudantes com necessidades especiais (PNE) nas escolas. Atualmente, observamos o retorno do método ABA, que é utilizado como uma forma de controlar a conduta dos estudantes.

Existe uma relação entre educação e saúde quando se solicita a presença de terapeutas nas escolas para lidar com os comportamentos dos estudantes. Até que ponto essa prática é benéfica? Além disso, foram estabelecidos serviços de apoio especializado, como as Salas de Recursos Multifuncionais, o Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos (CCDT), Classes Hospitalares e o Ensino Itinerante, que é uma abordagem educacional onde visam levar a educação a locais onde há dificuldades de acesso à escola regular, especialmente em áreas rurais ou comunidades isoladas.

Essa modalidade caracteriza-se pela mobilidade de professores e recursos didáticos, que se deslocam para atender grupos de estudantes em diferentes localidades. Em 1992, foram elaboradas as Diretrizes Gerais para o Ensino de Estudantes com Necessidades Especiais, termo então utilizado, mas que posteriormente foi criticado. A terminologia evoluiu para refletir uma abordagem mais inclusiva e respeitosa, tendo como base metodológica a abordagem sócio-histórica.

Essa perspectiva partia do princípio de que os bens produzidos pela humanidade ao longo do tempo deveriam ser valorizados, e as avaliações, assim como as intervenções pedagógicas, precisavam levar em conta os referenciais culturais que os estudantes trazem consigo.

Com as mudanças nas Diretrizes Gerais, ficou determinado que as atribuições da Educação Especial deveriam se expandir para incluir, além do acompanhamento contínuo dos professores do ensino regular e das Salas de Recursos Multifuncionais, esforços voltados para a formação em serviço dos profissionais que atendem os estudantes nas escolas.

Em 1994, as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs) passaram por uma reestruturação, conforme o Decreto nº 7.829, de 16 de junho de 1994. Essa nova organização visava descentralizar as ações e definir novos objetivos, garantindo um atendimento sistematizado a todas as escolas estaduais e promovendo a integração necessária para assegurar a escolarização dos educação com necessidades especiais (PNE).

Em 1997, foi estabelecido o Centro Integrado de Educação Especial (CIEESP), que substituiu as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs), por meio do Decreto nº 8.782, de 12 de março de 1997. O objetivo desse novo centro era identificar, acompanhar e encaminhar os alunos para setores especializados, tanto dentro do próprio CIEESP quanto para outros serviços disponibilizados por instituições especializadas.

Outro evento significativo que ocorreu em 1997 foi a elaboração da Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 4827/97, que substituiu a anterior 26/82. Nesse novo regulamento, o Conselho estabeleceu diretrizes para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, que passaram a ser incluídos também nas turmas do ensino regular.

Com a promulgação do Decreto nº 9.404, de 11 de março de 1999 (publicado no D.O. nº 4976, em 12 de março de 1999), foram instituídas 77 Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais (UIAPs), substituindo o CIEESP. O principal objetivo dessas Unidades era implementar a política de inclusão de estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, garantindo a descentralização dos serviços.

Outro marco significativo na trajetória da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul foi a criação dos Núcleos de Educação Especial (NUESPs), que substituíram as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais em todos os municípios. Isso foi estabelecido pelo Decreto nº 12.170, de 24 de outubro de 2006, e sua organização foi regulamentada pela Resolução/SED nº 2.506, de 28 de dezembro de 2011.

Os NUESPs são vinculados pedagogicamente à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação, e tem como objetivo articular e desenvolver as políticas de Educação Especial emanadas da Secretaria de Estado de Educação. Administrativamente, os NUESPs estavam ligados à Coordenadoria de Educação Especial na capital, enquanto, nos municípios do interior, essa vinculação ocorre através da Coordenadoria Regional de Educação.

O Núcleo de Educação Especial (NUESP) tem como propósito implementar a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, além de promover a articulação necessária para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas para os estudantes do público-alvo da Educação Especial.

No ambiente escolar, todas as atividades relacionadas à Educação Especial dependem da colaboração entre o gestor e os técnicos do NUESP, que orientarão sobre as alternativas mais adequadas de acordo com as necessidades dos estudantes. Para isso, é essencial que haja uma comunicação eficaz entre a coordenação pedagógica, o gestor, a secretaria da escola e os professores da instituição, junto com os técnicos do NUESP.

#### 4 INTERPRETAÇÃO APÓS A PRODUÇÃO DOS DADOS

Após a vivência das rodas de conversa, confesso que os sentidos que permanecem em mim são múltiplos e profundos. O primeiro deles é a potência do encontro e da escuta genuína. Percebi, de forma ainda mais clara, que a troca de experiências entre os professores, suas angústias e seus sucessos, cria um espaço de validação e pertencimento que vai muito além de qualquer formação formal. Senti a força de suas vozes ao compartilharem suas rotinas, os desafios diários da inclusão e, principalmente, a resiliência e a criatividade com que buscam soluções. Foi um aprendizado imenso sobre a complexidade do cotidiano escolar, que me trouxe uma nova camada de compreensão sobre as dores e as alegrias de quem está na linha de frente da educação inclusiva.

Um segundo sentido que pulsa forte em mim é a urgência em ressignificar o papel da escola e das nossas próprias práticas. As narrativas dos professores reforçaram minha convicção de que a verdadeira inclusão não é sobre encaixar o estudante na escola, mas sim sobre reinventar a escola para acolher a singularidade de cada um. Saio dessas rodas com a certeza de que a luta pela educação inclusiva é, antes de tudo, um convite à reflexão contínua, à desconstrução de padrões e à coragem de transformar. É um compromisso que se renova a cada diálogo, impulsionando-me a buscar caminhos que realmente valorizem a diferença como potência e que promovam uma educação verdadeiramente para todos, sem exceção.

Para guiar minhas conversas e, consequentemente, a produção das narrativas com os professores, utilizei três eixos temáticos que foram cruciais para entender a fundo o universo da inclusão escolar, inspirada pelas ideias do livro de Mantoan e Lanuti em “A Escola que Queremos para Todos”. O primeiro eixo focou nas concepções dos professores sobre inclusão escolar. Queria ir além do que é inclusão e mergulhar em como eles realmente entendem e sentem esse conceito no dia a dia da sala de aula.

O segundo eixo explorou as práticas de ensino, buscando compreender como as concepções se materializam nas ações pedagógicas. Meu objetivo era identificar as estratégias utilizadas, os desafios encontrados e as soluções criativas que surgem no contato direto com a diferença na sala de aula. Por fim, o terceiro eixo abordou as formações inicial, continuada e outras que os professores receberam sobre inclusão escolar. Era fundamental entender como a trajetória formativa influenciou suas concepções e práticas, e quais lacunas ou pontos fortes eles percebiam nesse processo. Esses eixos foram minha bússola, permitindo que as rodas de conversa se aprofundassem nos aspectos mais relevantes da minha pesquisa.



#### 4.1 OS DESAFIOS EM COMPREENDER O QUE É INCLUSÃO ESCOLAR

Com base nas proposições para o diálogo estabelecido com os professores de Português e Matemática, expandimos a exploração das concepções sobre inclusão escolar. No epicentro da minha investigação, busquei ativamente conhecer as concepções desses professores sobre o que é o ensino inclusivo e, para isso, propus uma discussão aberta sobre o entendimento de cada um a respeito da inclusão escolar. Esse momento abriu um portal para as vivências, crenças e angústias dos educadores, revelando várias percepções que oscilavam entre o ideal de inclusão e os desafios do cotidiano escolar que sentiam. A clareza do meu objetivo permitiu que os professores se sentissem à vontade para expor suas visões mais íntimas sobre um tema tão relevante.

Imediatamente, a professora de Português estabeleceu um critério fundamental para sua compreensão de inclusão, indo além da simples matrícula ou da presença física do estudante em sala. Para ela, o cerne da questão residia na experiência subjetiva do estudante: ele precisava estar incluso nas atividades, no dia a dia, e se sentir pertencente àquele ambiente. Esta definição, contudo, serviu de prelúdio para uma crítica incisiva à realidade observada.

A forma como a inclusão é colocada, segundo a docente, nem sempre permite que esse pertencimento aconteça. A docente descreveu a inclusão de estudantes com altas necessidades de suporte, como o caso de uma aluna autista nível 3 no 6º ano que não lia nem escrevia, como uma ficção, um simulacro que não atendia às necessidades reais da estudante, que, segundo sua percepção, esta aluna não se sentia pertencente à turma. Essa percepção encontra eco direto na crítica de Mantoan e Lanuti, que diferenciam a integração – onde o estudante considerado com deficiência deve se adaptar a uma estrutura escolar inalterada – da inclusão, que exige a transformação da escola para acolher a todos.

O professor de Matemática confessou que, na realidade, frequentemente passa por situações das quais não se sente preparado. Sua crítica se estendeu a visões reducionistas, exemplificando suas práticas como: diferenciar uma prova ou diminuir a quantidade de questões, considerando isso como um pedacinho da inclusão. Esta fala ilustra perfeitamente o que Mantoan e Lanuti criticam como sendo o limite do modelo integrativo: fazer pequenos ajustes sem alterar a estrutura.

No livro “A escola que queremos para todos”, os autores defendem que a verdadeira inclusão não se faz com adaptações curriculares que empobrecem e segregam o ensino, mas

com a diversificação de estratégias pedagógicas para a turma inteira. Na concepção do professor, a inclusão escolar envolve uma escola preparada para receber esses estudantes e, de forma premente, que os docentes recebam formações voltadas especificamente para a educação especial. Ele argumenta que isso é fundamental para que tenham ferramentas capazes de auxiliar esses estudantes de maneira significativa.

A discussão aprofundou-se quando a professora de Português manifestou dúvidas, se suas adaptações de conteúdo estariam acontecendo de forma inclusiva, pois ela usa atividades adaptadas/diferencias em nível de alfabetização e com tema de dinossauros para um estudante do 6º ano. Lembro que ela ficou refletindo pensativa e se questionando se isso seria verdadeiramente atividade inclusiva.

Neste mesmo momento a professora chegou falar em escolas especializadas, interrogando se a Política de inclusão, mas a professora usou o termo de “inclusão total”, acredito que ela quis dizer sobre a inclusão de todos, sem essa discrepância do que acontece nas normativas e na prática. A fala da professora foi: “no fundo não seria uma estratégia governamental colocar estes alunos todos juntos, para cortar gastos!?”, ficamos refletindo sobre sua fala, mas percebi que a concepção dos professores sobre inclusão ainda é equivocada. Esta dúvida, embora legítima diante do desamparo da professora, confronta o princípio central defendido por Mantoan e Lanuti de que a escola comum se torna o espaço privilegiado para o desenvolvimento de todos, sem exceção, e que a integração, mesmo com a melhor das intenções, limita as possibilidades de aprendizagem e de convivência.

O professor de Matemática admitiu que, em alguns casos, a inclusão acaba sendo apenas uma socialização para alguns estudantes público-alvo da Educação especial irem para escola regular. Neste momento o professor pensou e falou que muitas vezes os objetivos pedagógicos não eram alcançados nas aulas de matemática. Os autores que estudo durante esta pesquisa argumentam que reduzir a inclusão à socialização é um dos maiores equívocos, pois nega ao estudante considerados com deficiência o direito fundamental ao conhecimento, mantendo-o como um mero expectador. A observação de que o *bullying* ainda exista bastante nas escolas reforça a tese dos autores de que não basta mudar a sala de aula; é preciso construir uma cultura escolar antirrotuladora e que valorize a diferença como um fator de enriquecimento humano.

Compartilhei com os professores minha concepção, fundamentada em uma experiência que considero ter sido inclusiva, quando estava como professora regente de outra rede e município. Em uma das minhas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I, tive uma estudante

surda que, até aquele momento, não havia sido alfabetizada em Libras como primeira língua nem em português como segunda. Porém, a estudante participava ativamente de atividades lúdicas que eu trabalhava juntamente com todos da sua turma, gerando em mim a sensação de que ela estava se sentindo pertencente e incluída. Eu não planejava atividades diferentes para ela e nem para os demais. Nas aulas de matemática eu usava jogo de boliche, jogo de dados, pescaria de números, além de outras atividades que incluía a participação de todos os estudantes daquela sala no mesmo objetivo da atividade.

Compartilhei com os professores minhas interpretações sobre os documentos normativos, como a LDB e a Política Nacional de Educação Especial de 2008. Expliquei que, na minha compreensão, as adaptações deveriam priorizar a estrutura e os recursos de apoio, e não a diferenciação de conteúdo ou a criação de atividades totalmente distintas, para que o estudante não se sentisse diferente. Essa minha reflexão buscava fomentar um debate sobre as estratégias de inclusão, propondo um caminho que, embora desafiador, pudesse contemplar a todos. Tal perspectiva dialoga com as ideias de Mantoan e Lanuti, que vão além ao questionar a própria noção de atividade adaptada, defendendo o planejamento de aulas que já nasçam para todos desde o início.

A proposta seria projetar a aula de forma tão flexível e com tantos caminhos possíveis que a necessidade de uma atividade outra para um estudante específico se dissolvesse. Apesar da minha visão, o professor de Matemática expressou não acreditar que uma única atividade dá para contemplar todos os alunos da mesma sala. Conforme suas palavras, por ter estudantes com diversos tipos de deficiências e limitações presentes naquela sala de aula, torna esse planejamento único, inviável.

Ele apontou a complexidade da experiência inclusiva quando o próprio estudante resiste à atividade adaptada por se sentir diferente e, até mesmo, excluído. Esse relato levantou o questionamento: será que, em alguns casos, a tentativa de incluir não acaba por excluir? Nesse momento, percebi uma incoerência na concepção do professor, que não acredita na possibilidade de haver uma única atividade para todos da turma, mas, ao mesmo tempo, reconhece que os estudantes público-alvo da Educação Especial muitas vezes rejeitam a atividade adaptada. Essa é justamente a armadilha apontada por Mantoan e Lanuti: quando a ajuda se transforma em estigma.

A professora de Português expôs sua preocupação, distinguindo nitidamente estudantes que considerava preparados para o ensino regular daqueles com dificuldades profundas, para os quais a permanência na sala regular poderia ser uma maldade, conforme a fala da professora.

Neste momento ela respirou e defendeu outro tipo de sala de aula, um ambiente mais calmo e mais controlado, o que a aproxima perigosamente da lógica segregadora que os autores combatem.

A professora fez uma crítica ao sistema, pois transferem os alunos de instituições como a APAE para escolas regulares sem o suporte adequado. Reforçou que a simples presença física do aluno não era inclusão, especialmente quando o *bullying* de exclusão se manifestava. Nisto, os autores concordariam plenamente, afirmando que abrir as portas da escola não é incluir; é preciso demolir os muros pedagógicos, curriculares e atitudinais que impedem a participação e a aprendizagem.

O professor de Matemática ressaltou o acolhimento e o incentivo como fatores cruciais, a importância de mostrar ao estudante que ele era capaz e a valorização dos erros também como forma de construção da aprendizagem. Essa filosofia encontrava eco na prática da professora de Português, que valorizava a tentativa e a produção diária em detrimento exclusivo da nota da prova, numa abordagem de avaliação formativa e individualizada, onde errar não era um problema.

Essas práticas são a chave da escola que Mantoan e Lanuti querem: uma escola que avalia para incluir, e não para classificar e excluir. No entanto, a dissonância entre o ideal de inclusão e a prática cotidiana gerava um impacto emocional palpável, como confessado pelo professor de Matemática ao admitir que acabava ficando meio triste com algumas aulas, quando sentia não ter atingido seus objetivos. A tristeza confessada pelo professor ao sentir que não atingiu seus objetivos reflete a profunda implicação dos educadores com o processo inclusivo e seus alunos, mas também o peso de um sistema que, como diriam os autores, culpa o professor pelo fracasso que é, na verdade, do próprio modelo escolar.

## 4.2 O FAZER PEDAGÓGICO E A SOMBRA DA ADAPTAÇÃO

Com base no nosso diálogo anterior sobre as concepções de inclusão, aprofundi a conversa com os professores de Português e Matemática, direcionando nosso foco para o eixo das Práticas de ensino. Busquei ativamente que eles compartilhassem exemplos concretos de suas adaptações, os desafios inerentes a esse processo e os êxitos, mesmo que pontuais. Minha intenção era compreender os desafios que enfrentam na prática pedagógica em relação ao ensino inclusivo que cada um desenvolvia. Este se tornou o centro da nossa discussão neste segmento, transbordando em relatos vívidos do fazer pedagógico.

Ao focar nas suas práticas de ensino, a professora de Português iniciou descrevendo a imensa dificuldade em ensinar conteúdos curriculares, como das classes gramaticais, para alunos que não dominavam as habilidades básicas de leitura e escrita. Ela compartilhou a experiência com um aluno autista nível de suporte II, que não a reconhecia como sua professora, interagindo exclusivamente com a professora especializada em Educação especial que o acompanhava nas aulas.

Mencionou sua prática de adaptar atividades por instinto, como no caso do aluno com hiperfoco em dinossauros, para quem adaptou atividades no nível de alfabetização de forma lúdica, mas admitiu que isso o diferenciava do restante da turma, mesmo que de forma bem-intencionada. Diante do que aprendi nos últimos anos estudando com Mantoan e Lanuti, ambos argumentariam que o desafio não é criar uma atividade paralela, mas sim repensar o ensino da gramática para todos, talvez partindo de projetos, narrativas ou contextos que permitam diferentes níveis de engajamento, onde o estudante com interesse em dinossauros pudesse explorar esse universo para aprender sobre linguagem junto com os colegas.

A professora fez uma pausa, suspirou e falou sobre a dificuldade que sente em oferecer atenção diferenciada em turmas numerosas, com até 36 alunos, muitas delas contando com vários estudantes público-alvo da Educação Especial e outros com laudos de diferentes transtornos. Expliquei a ela que somos seres diferentes, com necessidades individuais, assim como acontece em uma sala de aula. Ela me olhou e disse: “sim, faz sentido”. Ainda assim, continuou relatando que, embora seu planejamento incluísse conversas com a professora especializada em Educação Especial, que acompanhava os alunos em sala, ou com a professora do AEE para adaptar as atividades, nem sempre conseguia alinhar essas adaptações ao conteúdo trabalhado com o restante da turma. Percebi, então, um certo desapontamento em seu olhar. Acredito que, naquele momento, ela tenha percebido que sua prática, apesar das boas intenções, ainda não era verdadeiramente inclusiva.

O professor de Matemática, por sua vez, falou que dificuldade maior em sua prática pedagógica é a questão das adaptações, especialmente com alunos não alfabetizados. Ele frisou o fato disso ser um desafio que persistia mesmo com estudantes já no Ensino Médio. Comentei que ele estava descrevendo o resultado de uma escola seriada e inflexível, incompatível com a inclusão. Mas ele quis deixar claro seu reconhecimento, quando falou que na escola possuía bons profissionais de educação especial, e que os mesmos o auxiliavam, mas que em sua visão a realidade era que muitos alunos não acompanhavam o conteúdo do ano escolar no qual estavam matriculados.

Ele parecia um pouco aborrecido neste momento que detalhou os desafios práticos que, em sua visão, comprometiam uma inclusão de verdade. Para ele, falta uma orientação específica para trabalhar com um estudante com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a necessidade de auxílio individualizado para muitos alunos, o tempo limitado, o excesso de trabalho e o elevado número de estudantes por sala, também foram pontuados pelo professor como desafio para que sua prática de ensino fosse considerada por ele um ensino na perspectiva da Educação inclusiva.

Contudo, o professor de Matemática também trouxe um relato de sucesso detalhado com um aluno do ensino médio com Deficiência Intelectual e deficiência física. Este aluno demonstrou uma evolução muito boa em matemática básica, como na compreensão de subtração e problemas simples, graças à forte colaboração com a professora de apoio. Ele enfatizou que essa junção entre o professor da sala e o professor de apoio especializado gera um trabalho bom, e este é exatamente o modelo de docência colaborativa defendido em “A escola que queremos para todos”, onde o professor de Educação especial não é um tutor do estudante, mas um parceiro do professor da sala no planejamento para todos.

Ele continuou falando de sua prática eficaz para ensinar o conteúdo sobre funções para o Ensino Médio, tais como: simplificar equações complexas para a lógica de encontrar um número faltante em uma soma simples e alterar a linguagem técnica para uma mais acessível, que com este modelo de aula lhe gerou bons resultados, pois sua prática era bem lúdica. É lúdico e básico, e ele sempre frisando que era contando com o suporte dos professores de apoio especializado. De acordo com meus estudos, a estratégia de simplificar a lógica da função, alterando a linguagem, é um exemplo prático de como remover barreiras de acesso ao currículo, uma ideia central para os autores que estudo. Contudo, ao afirmar que, em outros casos, a prática era “bem lúdica” e voltada “para alfabetização mesmo”, ele acaba por descrever um currículo paralelo. Essa abordagem é vista pelos autores que estudo como uma forma de exclusão, pois limita o estudante ao acesso restrito e fragmentado do conhecimento escolar, afastando-o do currículo mais amplo.

Então, compartilhei minha própria experiência com o uso de atividades lúdicas, como um jogo de boliche adaptado para ensinar matemática, que visava promover a interação e participação de todos os alunos, incluindo uma aluna surda daquela turma. Mas neste momento em resposta, o professor de Matemática cortou minha fala e relatou sua dificuldade em encontrar ou criar atividades adequadas, especialmente por não ser da área de alfabetização,

mas ressaltou o empenho da coordenação escolar e dizia “a gente tenta, a gente tem se esforçado bastante”.

Percebi que, de fato, o professor acreditava ter um bom resultado dos estudantes, ao simplificar significativamente as suas atividades, frequentemente com orientação do professor de especializado, porém também reconhecia o distanciamento dessas atividades do currículo regular da turma, considerando um desafio conseguir adaptar o conteúdo de forma que também contemplasse esses alunos, especialmente aqueles com conhecimento numérico muito básico.

A professora de Português retomou a fala após observar atentamente meu diálogo com o professor de matemática, enfatizando o seu desafio para ensinar conteúdo do 6º ano para um aluno em nível de pré-alfabetização e sugeriu que nas turmas com estudante do público-alvo da Educação especial, deveriam ter um número reduzido para melhorar a participação e assim ter uma prática mais eficaz, já que a superlotação de acordo com sua observação impedia a atenção individualizada. Ela ainda descreveu uma inovação em sua planejamentos com o uso do ChatGPT, para auxiliar na adaptação de uma prova para dois alunos autistas no 6º ano, com tais comandos: “simplifique a linguagem de um texto e as questões, focando em leitura e compreensão e omitindo a gramática”, considerando a ferramenta muito útil. Então eu concordei que, embora seja uma inovação fascinante, ainda opera na lógica da adaptação.

No entanto, para uma aluna não verbal com dificuldades motoras severas, para quem utilizava atividades de coordenação motora, ela expressou sentir-se perdida e despreparada. Ela se entristeceu e relatou que estava percebendo que suas práticas como uma tampa buracos. Então para amenizar aquele momento angustiante da professora, fiz uma pergunta para ambos os professores: Como usar o ChatGPT para criar uma avaliação sobre o mesmo conteúdo que permitisse a todos os estudantes, incluindo os autistas, demonstrarem seu conhecimento de múltiplas formas? Mas fiquei sem resposta neste momento.

Incentivei os professores a relatarem mais algum êxito e os tipos de adaptação que realizavam, o que me levou a refletir que, por vezes, a adaptação resulta em uma diferenciação daquela atividade que tinham proposto, ou seja, acaba sendo outra. E foi neste momento que comentei de Mantoan e Lanuti, quando exploram que a adaptação, quando é comumente praticada, não é um caminho para a inclusão, mas uma rota de desvio que cria currículos distintos dentro da mesma sala. Observei em nossa conversa que a adaptação do conteúdo frequentemente se traduzia em diferenciar as atividades, criando propostas diferentes para alunos considerados com deficiência ou não. Para aprofundar mais neste objetivo, foi então que

propus um estudo de caso (Manu) para discutirmos como lidar com o constrangimento do aluno diante de atividades adaptadas e quais intervenções pedagógicas seriam adequadas.

Sobre o caso, a professora de Português sugeriu fazer um combinado com o aluno, oferecendo a mesma atividade da turma, mas exigindo a entrega de uma porcentagem menor e considerando o esforço nas que ele conseguiu realizar de forma discreta. Ela também mencionou como a falta de tempo de aula e preparação a levava a um ensino no automático, mas compartilhou uma prática sua como inclusiva e bem-sucedida, que ela realiza uma aula de leitura semanal onde todos os estudantes participavam escolhendo livros de seu nível e produzindo suas interpretações livremente.

O professor de Matemática, para o mesmo estudo de caso, propôs usar a mesma metodologia ou tipo de atividade para toda a sala, mas com diferentes níveis de dificuldade, mantendo o mesmo modelo para não diferenciar. Comentei que mesmo que seja boa a intenção, o professor estaria adaptando/diferenciando aquela atividade. O professor expressou o desejo por mais recursos e materiais para trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial, enquanto a professora destacava a nota da avaliação global realizada com a turma, baseada no rendimento da aula, como forma de valorizar o processo individual.

Ambos concordaram que o tempo de planejamento e de hora aula era o maior inimigo na preparação e realização dessas atividades, agravado pelas altas demandas burocráticas do sistema escolar que são exigidos deles.

#### 4.3 A FERIDA ABERTA DA FORMAÇÃO

A partir das ricas discussões anteriores, a roda de conversa com os professores de Português e Matemática ocorreu de forma natural, aprofundando-se em um dos pilares mais sensíveis da educação inclusiva: as formações, inicial, continuada e outras, voltadas à inclusão escolar. As narrativas revelaram como esses profissionais se sentem preparados para lidar com a diferença em sala de aula. Em cada fala, ficou evidente não apenas a percepção de despreparo, mas também a urgente necessidade de uma formação mais efetiva.

Em nosso diálogo sobre formação, emergiu a raiz de muitas das angústias relatadas. A fala categórica da professora de Português — “não me sinto nem um pouco preparada, colocam o estudante na sala e falam para o professor se virar” — denuncia um sistema que, como apontam Mantoan e Lanuti, exige do professor uma prática inclusiva sem lhe oferecer as condições teóricas e estruturais necessárias. A percepção de que a formação na graduação foi



bem sucinta e que o aprendizado ocorreu pela experiência, muitas vezes solitário, confirma a tese dos autores de que a formação inicial continua, em grande parte, preparando para um estudante idealizado que não existe.

Relembrando sua formação de licenciatura, a professora de Português mencionou que as disciplinas voltadas para a educação especial, quando existiam na grade curricular, eram tratadas de forma bem sucinta e não ofereciam as ferramentas necessárias para a prática diária em sala de aula com alunos considerados com deficiência ou não.

Embora reconhecesse o apoio da direção e coordenação escolar, ela ressaltou que o conhecimento da própria equipe gestora sobre o tema também é limitado, refletindo uma carência mais ampla de suporte formativo vindo de instâncias superiores ou externas à escola. Atribuiu ao Estado a responsabilidade e dever por garantir essa formação aos professores de forma eficaz.

O professor de Matemática ressaltou que os professores, em sua formação inicial, ou seja, ainda na graduação, não recebem preparo adequado para lidar com as complexas demandas da inclusão escolar no cotidiano. Segundo ele, as próprias instituições de Ensino Superior raramente oferecem, em sua grade curricular, disciplinas voltadas para ensinar como atuar diante dessas situações. Observou, no entanto, uma melhora recente, com algumas faculdades começando a incluir conteúdos sobre Educação Especial em seus cursos. Para o professor, essa é uma mudança positiva, especialmente se, além do conhecimento teórico, houver também uma dimensão prática que prepare o futuro docente para desenvolver, de fato, uma perspectiva inclusiva em sala de aula.

Ele enfatizou a necessidade urgente de formações nas escolas com foco prático. E eu perguntei: “tipo oficinas”? Ele afirmou, e frizou para não ficar apenas na teoria, mas que aprendessem atividades adaptadas para depois reproduzir nas aulas. Uma nova sugestão partiu do professor de Matemática, que falou que considerava interessante a presença de um professor especialista em Educação Especial dentro da própria escola. Ele imagina esse profissional não apenas como um recurso adicional, mas como alguém focado em oferecer orientação pedagógica contínua sobre inclusão escolar, além de auxiliar nas adaptações e na elaboração de estratégias pedagógicas juntamente com os professores para trabalharem nas aulas. Chegou a mencionar também que vê a necessidade de oficinas com profissionais experientes, citando como exemplo o professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti.

A menção ao professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti como exemplo de quem poderia oferecer a formação prática desejada fecha o ciclo da nossa conversa. O anseio

do professor de Matemática – “o que nós esperamos é a prática, pois é na prática que acabamos nos perdendo” – é o reconhecimento de que as teorias, por mais belas que sejam, precisam se converter em ação pedagógica cotidiana. Por fim, a conexão entre a falta de preparo, a desvalorização profissional e a sobrecarga de trabalho mostram, como defendem Mantoan e Lanuti, que a escola que queremos para todos não é apenas uma questão pedagógica, mas profundamente política, exigindo um compromisso coletivo com a reestruturação radical do sistema educacional. As falas dos professores já sinalizavam essas lacunas formativas.

## 5 CONCLUSÕES

Chego à conclusão desta dissertação com o sentimento de que a minha jornada nesta pesquisa foi mais do que um percurso acadêmico, foi um mergulho profundo na minha própria vivência como educadora e uma observação atenta do contexto escolar.

Esta Pesquisa derivou, também na minha postura curiosa diante dos desafios da inclusão no contexto escolar, uma postura investigativa, pois mesmo que eu reconheça o trabalho que realizo na rede de ensino, meu intuito é melhorar e reconhecer meus pares, sempre ouvindo o que os outros têm a dizer. A fim de provocar reflexões que transcendessem a simples aplicação de leis, buscando uma transformação genuína no processo de inclusão escolar.

Meu compromisso, nesta pesquisa, foi dialogar com os professores da classe comum que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial. Produzindo narrativas de suas concepções sobre inclusão, suas práticas pedagógicas e suas percepções sobre as formações recebidas. Na pesquisa, ao interpretar as narrativas produzidas pelos dois professores participantes, além de contribuir com os conhecimentos teóricos sobre o tema, pude também contribuir para juntos construirmos práticas mais humanas, dialógicas e inclusivas. Pois, durante minha jornada no mestrado, muitos sentimentos me invadiram, indo de encontro com a fala da Professora Doutora Maria Teresa Mantoan (2011), onde ela afirmou que “para conceber uma educação de qualidade, o professor deve estar preparado para levar os alunos à emancipação e à autonomia para aprender”.

Esta pesquisa é, então, uma contribuição, pois ela reforça a ideia do avanço teórico ao focar nas narrativas individuais, demonstrando a importância de conhecer a vivência de cada profissional, ou seja, se refere a um contexto local com dois professores que não representam todo o pensamento de uma rede de ensino, pensamentos estes que não podem ser generalizados, mas que ainda assim são de grande importância, pois dizem respeito ao modo como alguns profissionais se sentem atuando nesta rede.

Em resposta ao primeiro objetivo específico: conhecer as concepções dos professores sobre o que é um ensino inclusivo, pode-se afirmar que foi plenamente alcançado. O diálogo possibilitou revelar uma mistura de percepções, que oscilavam entre o ideal da inclusão e os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar. A professora de Português, por exemplo, foi incisiva ao afirmar que a inclusão vai muito além da mera presença física; ela está na experiência subjetiva do estudante, em seu sentimento de pertencimento.

No entanto, essa mesma professora revelou que quando se deparava com casos de estudantes com altas necessidades de suporte, sentia que a realidade da escola era contraditória, pois nem sempre permitia o verdadeiro pertencimento daquele aluno naquele espaço. O professor de Matemática corroborou essa dissonância entre o ideal e o prático, idealizando a inclusão como um ambiente de respeito às diferenças, mas admitindo a falta de preparo e a limitação de suas próprias práticas a pequenos ajustes. A partir das narrativas dos professores, é possível sinalizar aos pesquisadores da Educação, que mais do que analisar políticas, os pesquisadores devem focar em como as estruturas escolares: como o currículo rígido, a superlotação das turmas e a falta de suporte efetivo que criam barreiras e impedem a realização de um ensino inclusivo.

Isso me fez refletir profundamente sobre a verdadeira inclusão quando exige uma diversificação de estratégias pedagógicas para a turma inteira, e não adaptações que empobrecem ou segregam. As dúvidas da professora de Português sobre os bons resultados de suas adaptações e sua hipótese de escolas especializadas, embora legítimas diante do desamparo, confrontaram o princípio central de que a escola comum é o espaço privilegiado para o desenvolvimento de todos.

Constatei que a concepção desses professores de fato é equivocada, pois eles confundem Educação Especial, ou seja, não diferenciam a concepção de modalidade, com o Ensino inclusivo na concepção de ensinar a todos de modo geral. Eles também, não reconhecem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, nem a Deliberação CEE/MS nº 11. 883 (Mato Grosso do Sul, 2019). Suas concepções estão totalmente ligadas na interpretação do Modelo Médico da deficiência, pois acreditam que é necessário realizar atividades adaptadas/diferenciadas ou que para determinados alunos seria melhor outro ambiente, talvez uma escola especial.

Em relação ao segundo objetivo específico: compreender quais práticas de ensino os professores desenvolvem a partir de suas concepções sobre inclusão. Foi possível atendê-lo plenamente a partir das respostas de um cenário complexo e repleto de desafios, mas também de tentativas e pequenos êxitos. Como a revelação da imensa dificuldade em ensinar conteúdos curriculares complexos, por exemplo a gramática, para alunos que ainda não dominavam o básico da leitura e escrita.

Mesmo com o instinto de adaptar atividades, como focar nos dinossauros para um aluno autista, embora bem-intencionado, acabava por diferenciar o estudante do restante da turma. O

desafio de oferecer atenção individualizada em turmas superlotadas, com 36 alunos foi evidenciado como uma barreira para professora.

A persistência do desafio das adaptações, especialmente com alunos não alfabetizados, mesmo no Ensino Médio, atribui à rigidez de uma escola seriada. Contudo, foi gratificante ouvir o relato de sucesso com um aluno com Deficiência Intelectual e deficiência física, cuja evolução na matemática básica foi notável. Essa experiência ressaltou o valor da docência colaborativa, mesmo ficando evidente que os professores não reconhecem as orientações sobre o trabalho de bi docência na Deliberação CEE/MS nº 11. 883 (Mato Grosso do Sul, 2019).

Compreendi que há sim uma contradição nos documentos orientadores da rede de Ensino, mas percebi também que os professores têm suas práticas pedagógicas de acordo com o que acreditam ser inclusão e muitas vezes fazem sem mesmo questionar, oscilando suas práticas inclusivas e integracionistas. E na maior parte estão duvidando se suas práticas de fato são inclusivas. Diante dos dados produzidos foi possível perceber uma concepção de integração escolar, uma ideia de que o aluno diferente deve receber atividades diferenciadas para estar sendo incluído, além de não se sentirem preparados para ensinar determinados alunos da mesma sala. Práticas pedagógicas estas, que vem da falta de conhecimento teórico.

Para o terceiro objetivo específico: analisar como os professores avaliam as formações iniciais, continuadas e outras que recebem sobre inclusão escolar. Foi possível concluir que a temática das formações se revelou como um ponto de angústia e de profunda necessidade. Deixando evidente, nas narrativas dos professores, que a percepção de despreparo é uma angústia que ressoa entre eles. A professora de Português expressou categoricamente sua sensação de não se sentir nem um pouco preparada, denunciando um sistema que parece exigir a prática inclusiva sem fornecer as condições teóricas. Fica evidente que as formações, além de ocorrerem de forma sucinta e solitária, são pautadas no Modelo Médico de interpretação. Uma formação baseada em um modelo médico não vai ajudar os professores a encontrar formas de ensinar a todos.

A sugestão de um professor especialista em Educação Especial dentro da própria escola, atuando como orientador pedagógico contínuo para os colegas, reflete uma busca urgente por suporte prático. Frisado pela necessidade de formações que se concentrem na pergunta dos professores: “O que podemos efetivamente fazer, para ensinar cada aluno na prática e não apenas na teoria”?

Embora os professores tenham demonstrado boa vontade em ensinar todos os estudantes conforme suas necessidades, percebi que eles se sentem perdidos e carecem de orientações mais

direcionadas. Há uma demanda clara por formações específicas que os acolham em suas dificuldades, oferecendo momentos de reflexão sobre o conceito de inclusão escolar e o estudo aprofundado das diretrizes da Política de 2008, que trata da Educação Inclusiva para todos.

A partir do cumprimento dos três objetivos específicos, minha pesquisa me permitiu alcançar o objetivo geral: conhecer de perto as concepções e práticas dos professores de Português e Matemática sobre a adaptação do ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial.

Mas, apesar de ter alcançado os objetivos, essa pesquisa não está isenta de limitações, principalmente porque uma das principais dificuldades residiu na impossibilidade de generalização dos resultados. Pois, a pesquisa se baseou em apenas dois professores, o que, embora acredito ter sido valioso para a profundidade da construção das narrativas, não permitiu que as conclusões sobre as concepções e práticas fossem estendidas a toda a rede de ensino.

Então, acredito que a maior dificuldade não foi no método em si, mas na revelação das falhas do sistema educacional. A pesquisa, ao dar voz aos professores, expôs a falta de preparo e a lacuna entre as políticas de inclusão e a realidade da escola. Hoje, ao concluir a escrita deste trabalho, sinto-me respaldada teoricamente e fortalecida para continuar ensinando com eles a certeza de que é possível oferecer uma escola para todos.

Acredito que ao ensinarmos, estamos aprendemos juntos!

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, V. B.; CARVALHO, M. P. de. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI**. Rio Pomba, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do estado do Mato Grosso do Sul: censo escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, INEP, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BUYTENDORP, A. A. B. M.; MENESES, S. Q. de; BRAGA, P. G. (Org.). **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. Campo Grande: SED, 2019.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FRANÇA, M. C. C. C.; ESCOTT, C. M. Adaptação curricular: um processo em construção para uma inclusão efetiva. In: SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; AGNOL, A. D. **Reflexões sobre o currículo inclusivo**. Bento Gonçalves: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018. p. 11-18.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIUSTA, A. da S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 17-36, mar. 2013.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades e Estados: Três Lagoas (MS)**. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/tres-lagoas.html>. Acesso em: 18 jul. 2025.

LANUTI, J. E. de O. E. **Educação matemática e inclusão escolar: a construção de estratégias para uma aprendizagem significativa**. Orientador: Klaus Schlünzen Junior. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. 2015.

LANUTI, J. E. de O. E. **O ensino de matemática: sentidos de uma experiência**. Orientadora: Maria Teresa Eglér Mantoan. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2019.

LANUTI, J. E. O. E; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 57-67. 2021.

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

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 6. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. (Org.). **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021.



MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: CEE/MS, 2019. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

MOURA, A. F.; LIMA, M. A. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, S.l., v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.

PAULA, I. A. de. **Mediação pedagógica e educação inclusiva**: desafios e possibilidades do planejamento educacional individualizado (PEI). São Paulo: 2008.

RAMOS, E. de S.; LANUTI, J. E. de O. E. A redução da diferença e sua relação com a lógica ambivalente da exclusão escolar. In: MOREIRA, A. M.; MOREIRA, I. C.; LANUTI, J. E. O. E. (Org). **Inclusão e exclusão**: debates transdisciplinares. Andradina: Meraki. 2021.

REZENDE, A. L. de A. R. **Concepções e práticas de professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre inclusão escolar**. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2023.

VILLEGAS, M. M. A narrativa de si na constituição do sujeito investigador: o desafio na escrita científica. **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 1-19, jul. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICE 1 - PROPOSIÇÕES DISPARADORAS E UM CASO PEDAGÓGICO

Para atender ao primeiro objetivo específico, que foi investigar as concepções dos professores sobre ensino inclusivo, foi conduzido pelas seguintes proposições disparadoras:

1. Vamos conversar sobre o que entendemos por inclusão escolar?
2. O que temos a dizer sobre a adaptação do ensino realizada aos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Outros questionamentos foram feitos livremente durante a roda de conversa, pelos participantes da pesquisa. Já no segundo encontro, considerando o segundo objetivo específico (compreender quais práticas de ensino os professores desenvolvem a partir das suas concepções sobre inclusão), foi proposto a seguintes proposições disparadoras:

1. Podemos conversar um pouco sobre os desafios para ensinar em uma perspectiva inclusiva?
2. O que temos a contar sobre nossa prática pedagógica em relação ao ensino inclusivo?

Além dessas duas questões disparadoras, o seguinte caso pedagógico foi discutido:

**Manu é um estudante do 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Ele apresenta dificuldades de aprendizagem e não consegue obter boas notas em suas atividades avaliativas. Seu professor, com intuito de desenvolver sua aprendizagem, realizou adaptações em todas suas atividades, tais como, redução das quantidades de questões das atividades do estudante, alfabeto para recortar e montar frases, orientação para o estudante fazer desenhos, dentre outras. Manu se constrangia quando recebia tais atividades e algumas vezes se negava a realizá-las com a justificativa que elas estavam diferentes daquelas realizadas pelos demais colegas. Diante desta situação enquanto professor desta sala, quais seriam as suas intervenções pedagógicas?**

Para alcançar o terceiro objetivo específico (analisar como os professores avaliam as formações iniciais, continuadas e outras que recebem sobre inclusão escolar), realizamos o terceiro e último encontro, onde foram propostas as seguintes perguntas disparadoras:

1. O que temos a dizer sobre nossa formação inicial e o que ela nos ensinou sobre inclusão escolar?
2. O que temos a dizer sobre a formação em serviço (orientações) que recebemos da Secretaria de Estado de Educação em relação à inclusão escolar?

## **APÊNDICE 2 - CARTA DE ANUÊNCIA PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Ilustríssima Senhora Coordenadora, da Coordenadoria Regional de Educação de Três Lagoas - CRE12.

Marizeth Bazé Kill

Sou aluna do Mestrado em Educação na UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), no Campus de Três Lagoas, e estou conduzindo a pesquisa intitulada: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO ADAPTADO.

O propósito desta pesquisa é a compreensão e análise das concepções e as práticas de professores da Educação Básica sobre adaptação do ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial.

Esta pesquisa detém importância nos âmbitos científico, social e cultural, pois busca proporcionar contribuições relevantes para a reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores e estudantes público-alvo da educação especial. Pretende-se estimular discussões e observações.

Nesse sentido, venho solicitar autorização para convidar os referidos profissionais. Após obter a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), para a produção dos dados da pesquisa, será realizada com os participantes, três rodas de conversa. Dessa forma, ocorrerá a criação de um ambiente propício à escuta, ao diálogo e à singularidade das partilhas. As entrevistas poderão ser conduzidas em uma sala ou espaço designado na unidade escolar conforme a preferência do participante.

Com base em sua autorização, a pesquisadora responsável destacará a relevância da colaboração para o avanço da pesquisa e fornecerá uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes, possibilitando a leitura e esclarecimento de dúvidas. A confidencialidade será preservada, mantendo em sigilo o nome da escola e dos participantes. A identificação será realizada apenas por meio de nomes fictícios, escolhidos de forma aleatória.

Almejamos, por meio deste estudo, fornecer informações e análises pertinentes para todos os participantes do contexto escolar, incluindo professores, equipe gestora de rede e escolas, e a comunidade. Com esse propósito, a pesquisadora responsável se compromete a

compartilhar os resultados da pesquisa após sua conclusão, utilizando, se necessário, a universidade pública à qual está vinculada como meio de divulgação.

Todos os cuidados éticos serão tomados durante a pesquisa, em conformidade com a Resolução 466/12 e com a Resolução 510/2016. Agradeço antecipadamente pela atenção e espero poder contar com a oportunidade ímpar de coletar dados nesse nas unidades escolares desse sistema estadual de ensino.

Caso possa aceitar o meu pedido, peço-lhe que assine a declaração que se segue. Se, porventura, necessitar de maiores esclarecimentos, não hesite em fazer contato comigo. Estou à disposição no seguinte endereço eletrônico: ou pelo telefone celular (67) 99134-6535

Cordialmente,

Cleucimar Aparecida Pereira Prudente  
Programa de Pós-Graduação  
Mestrado em Educação - UFMS, Três Lagoas

### **AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Três Lagoas, MS. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

#### **Declaração/Autorização**

Declaro estar ciente de que a pesquisadora Cleucimar Aparecida Pereira Prudente, vinculada à UFMS de Três Lagoas, convidará dois professores da sala de aula comum que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial, um da disciplina Língua Portuguesa e outro da disciplina de Matemática da Escola Fernando Corrêa para participarem de sua pesquisa, autorizo que o estudo seja desenvolvido nessa instituição de ensino.

Assinatura/Carimbo da Coordenadora da Coordenadoria Regional de Educação de  
Três Lagoas - CRE12:

---

### **APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa **“UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO ADAPTADO”**, a pesquisa na qual você está sendo convidado (a) a participar é de abordagem qualitativa do tipo narrativa, realizada pela pesquisadora Cleucimar Aparecida Pereira Prudente, sob orientação do pesquisador Gilson Gomes Coelho, ambos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Três Lagoas - MS.

O objetivo central é para compreender as concepções e práticas de professores da Educação Básica sobre a adaptação do ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial. Talvez os professores adaptam o ensino nessa rede, pois no termo sobre adaptação na LBI (Brasil, 2015) não fica claro quando traz sobre as adaptações razoáveis e que ela não diz respeito ao ensino, sendo assim eles seguem fielmente as orientações que a rede determina, para que sejam feitas as adaptações do ensino, embora possam ter a consciência de que este não seja o caminho “correto” ou o mais “adequado”, mesmo assim o fazem por ser a única estratégia viável diante das imposições trazidas pelas orientações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Assim, a pesquisa ora proposta parte da hipótese de que os professores da escola investigada adaptam o ensino por seguirem as orientações recebidas pela rede, sem ter uma clareza total do como a adaptação do ensino implica positiva ou negativamente no processo de inclusão.

Acreditamos que este estudo seja importante porque visa subsidiar direcionamentos para melhorar a realidade escolar para que a inclusão escolar aconteça para todos. O convite para participação na pesquisa baseia-se nos seguintes critérios de inclusão: Participam da pesquisa dois professores da classe comum do ensino regular, que atuam nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e que têm, em suas turmas estudantes público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, ao aceitar fazer parte desta pesquisa, você será convidado (a) a participar de três rodas de conversa com a pesquisadora sobre o tema. As rodas de conversa serão realizadas na Escola Fernando Corrêa, dentro da sala de tecnologia disponibilizada pela escola, no dia e horário combinado entre as partes, respeitando a sua conveniência e os critérios de privacidade. O tempo previsto para cada roda de conversa é de aproximadamente 60 minutos/hora não passando disso.

Não é indispensável que as rodas de conversa sejam áudio gravadas, ou seja, apenas a voz dos participantes que serão capturadas, não terá a captura da sua imagem e a pesquisadora

fará anotações em um bloco de notas das suas impressões a respeito de situações e reações interessantes no momento da roda de conversas.

Os dados serão produzidos a partir das discussões geradas nas rodas de conversa, a partir do que eles pensam, sobre o que vivem na escola em que atuam e os sentidos que eles dão à própria prática de ensino que desenvolvem para os estudantes público-alvo da educação especial, seguindo as orientações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Os dados serão transcritos e armazenados em arquivos digitais, com acesso restrito aos pesquisadores. Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

A pesquisa segue as exigências éticas legais para a realização de pesquisas com seres humanos. Você não terá nenhum ônus ou ganho financeiro por participar dela. Os Pesquisadores assumem a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Mesmo não havendo previsão de despesas, os pesquisadores explicitam que haverá ressarcimento em caso de despesas não previstas decorrentes da participação na pesquisa

Os benefícios que a pesquisa pode gerar dizem respeito às possibilidades de conhecer os fundamentos e as práticas de um ensino inclusivo e analisar sua própria atuação pedagógica. Essa pesquisa como função social além de produzir conhecimento em torno de uma realidade desconhecida nos dará a possibilidade de transformá-la. Após a realização da pesquisa, os pesquisadores retornarão os resultados da pesquisa aos participantes.

Esta pesquisa não apresenta riscos previsíveis à sua saúde. No entanto, você poderá sentir algum desconforto em alguma pergunta, por se tratar de questões do seu cotidiano, diante de tal situação você está livre para se recusar a respondê-la sem que isso traga qualquer prejuízo para você ou para a pesquisadora. A pesquisadora garante sigilo das informações e anonimato de sua identidade pessoal por meio de atribuição de nomes fictícios e asseguram que os dados serão utilizados sem causar prejuízos aos envolvidos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo na residência do pesquisador responsável, sob sua guarda e responsabilidade, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Portanto, declaro que fui informado (a) sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes a pesquisa e que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Estou ciente de que os mesmos só serão utilizados para divulgação em reuniões e publicações em revistas científicas. Declaro que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é elaborado em duas vias, e uma via ficará com você, assim você poderá entrar em contato com a pesquisadora em qualquer situação relacionada à sua participação ou quando julgar necessário pelos endereços:

Do programa de pós-graduação no Câmpus de Três Lagoas - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Av. Ranulpho Marques Leal, 3484 - Distrito Industrial - Três Lagoas - MS - CEP 79613-000. Telefone: (67) 3509-3701, e-mail: ppgedu.cptl@ufms.br

E do comitê de ética no campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias “Hércules Maymone” - 1º andar, CEP: 79070-900. Campo Grande - MS. e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 3345-7187; atendimento ao público: 07:30 às 11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Nome por extenso: \_\_\_\_\_

Três Lagoas– MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura/rubrica: \_\_\_\_\_

Assinatura e rubrica: \_\_\_\_\_

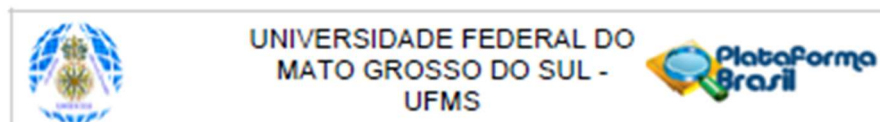
**Pesquisadora:** Cleucimar Aparecida Pereira Prudente

**Contato telefônico:** (67) 99134-6535

**e-mail:** cleucimar@gmail.com



## ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO ADAPTADO

**Pesquisador:** CLEUCIMAR APARECIDA PEREIRA PRUDENTE

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 86297525.0.0000.0021

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.494.372

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitula-se "Um estudo sobre concepções e práticas de professores da educação básica sobre o ensino adaptado", proposto pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e tendo como responsável principal a pesquisadora Cleucimar Aparecida Pereira Prudente. O objetivo principal do projeto é compreender as concepções e práticas de professores da Educação Básica sobre a adaptação do ensino voltada aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para alcançar esse objetivo, o estudo propõe investigar como os professores entendem o ensino inclusivo, quais práticas pedagógicas desenvolvem com base nessas concepções e como avaliam as formações (Inicial, continuada e outras) recebidas sobre Inclusão escolar. Como resultados esperados, busca-se reunir elementos que permitam refletir criticamente sobre a formação continuada dos docentes oferecida na Rede Estadual de Educação no município de Três Lagoas/MS, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e, consequentemente, para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. A execução do projeto ocorrerá por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa, vinculada à linha de pesquisa "Educação, Infância e Diversidades", do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, no campus de Três Lagoas. Serão realizadas rodas de conversa com os professores participantes, agendadas previamente no ambiente escolar. Os dados obtidos nesses encontros serão analisados por meio de narrativas construídas a partir de três eixos temáticos: concepções sobre inclusão escolar, estratégias de ensino desenvolvidas e

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros - Prédio das Pró-Reitorias - Hércules Maymon - 1º andar  
 Bairro: Pioneiros CEP: 79.070-900  
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.prop@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



Continuação do Projeto: 7.494.372

avaliação das formações recebidas. Participarão da pesquisa dois professores da classe comum do ensino regular, atuantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que possuam estudantes público-alvo da Educação Especial em suas

turmas. Como critérios de inclusão, os participantes devem ser docentes dessas disciplinas e ter alunos com necessidades especiais em sala. Não foram especificados critérios detalhados de exclusão no documento. A principal intervenção com os participantes será a realização das rodas de conversa. Nessas sessões, os professores compartilharão suas experiências e percepções em relação ao ensino adaptado. As falas serão gravadas com autorização dos participantes, e o pesquisador também fará anotações sobre comportamentos e reações durante as conversas. Os dados serão coletados por meio de gravações de voz durante as rodas de conversa e anotações em bloco de notas da pesquisadora, observando expressões, pausas e posturas dos participantes. O projeto será executado nas escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Três Lagoas/MS, especificamente nos espaços onde os professores participantes atuam. O financiamento é próprio, com orçamento total de R\$ 366,00, destinado ao custeio das atividades previstas.

#### Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o pesquisador responsável:

##### \*Objetivo Primário:

O objetivo geral consiste em compreender as concepções e as práticas de professores da Educação Básica sobre adaptação do ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial. E para alcançar este objetivo principal, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

##### Objetivo Secundário:

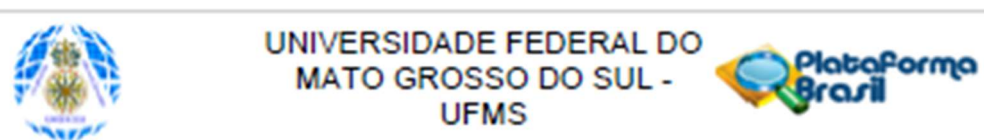
Conhecer as concepções dos professores sobre o que é um ensino inclusivo; Compreender quais práticas de ensino os professores desenvolvem a partir das suas concepções sobre Inclusão; Investigar como os professores avaliam as formações iniciais, continuadas e outras que recebem sobre Inclusão escolar."

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador:

##### \*Riscos:

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2 Hércules Maymon 2 1º andar  
Bairro: Pioneiros CEP: 79.075-900  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 7.494.372

- 3) Instrumento de coleta de dados: anexado pelo pesquisador na Plataforma Brasil.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora atendeu a todas as pendências anteriormente elencadas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

**CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS**

- 1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno-do-cep-ufms/>

- 2) Renovação de registro do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/registro/>

- 3) Calendário de reuniões de 2025

Disponível em: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2025/>

- 4) Composição do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/composicao-do-cep-ufms/>

- 5) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil/ fluxograma:

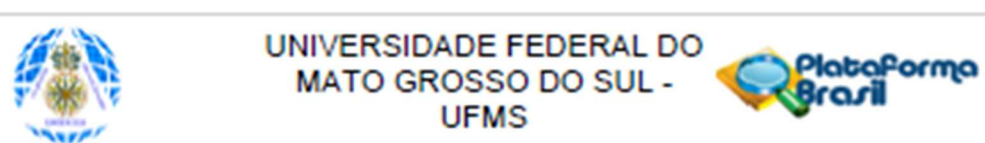
Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/> e <https://cep.ufms.br/fluxograma-submissao-de-pesquisas-com-seres-humanos/>

- 6) Legislação e outros documentos:

Lei sobre a pesquisa com seres humanos.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2 Hércules Maymon 2 1º andar  
 Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900  
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconcep.propp@ufms.br





Continuação do Parecer: 7.494.372

- 3) Instrumento de coleta de dados: anexado pelo pesquisador na Plataforma Brasil.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora atendeu a todas as pendências anteriormente elencadas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

**CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS**

- 1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno-do-cep-ufms/>

- 2) Renovação de registro do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/registro/>

- 3) Calendário de reuniões de 2025

Disponível em: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2025/>

- 4) Composição do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/composicao-do-cep-ufms/>

- 5) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil/ fluxograma:

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/> e <https://cep.ufms.br/fluxograma-submissao-de-pesquisas-com-seres-humanos/>

- 6) Legislação e outros documentos:

Lei sobre a pesquisa com seres humanos.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2 Hércules Maymon 2 1º andar  
 Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900  
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cep@cep.ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



Continuação do Parecer: 7.494.372

Esta pesquisa não apresenta riscos previsíveis à sua saúde. No entanto, você poderá sentir algum desconforto em alguma pergunta, por se tratar de questões do seu cotidiano, diante de tal situação você está livre para se recusar a respondê-la sem que isso traga qualquer prejuízo para você ou para a pesquisadora.

**Benefícios:**

Os benefícios que a pesquisa pode gerar dizem respeito às possibilidades de conhecer os fundamentos e as práticas de um ensino inclusivo e analisar sua própria atuação pedagógica."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O estudo intitulado "Um estudo sobre concepções e práticas de professores da educação básica sobre o ensino adaptado", possui caráter nacional, mas não é multicêntrico, sendo realizado em apenas um centro de pesquisa. Os participantes são da cidade de Três Lagoas, localizada no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. O projeto tem caráter acadêmico, estando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas. A amostra do estudo é composta por dois professores da Educação Básica, que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e que possuem, em suas turmas, estudantes público-alvo da Educação Especial. A coleta de dados terá início no dia 1º de abril de 2025, com o desenvolvimento das rodas de conversa, sendo essa a principal estratégia metodológica do projeto. O financiamento da pesquisa é próprio, com orçamento total de R\$ 366,00, valor destinado ao custeio das atividades propostas. Não haverá uso de fontes secundárias de dados, como prontuários ou dados demográficos, nem retenção de amostras para armazenamento em banco. Por fim, o projeto não propõe a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a ética na relação com os participantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em relação aos termos de apresentação obrigatória entregues pelo pesquisador, considera-se:

- 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE: anexado pelo pesquisador na Plataforma Brasil.
- 2) Autorização(ões) do(s) local(is) de execução: anexado pelo pesquisador na Plataforma Brasil.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, 4º Prédio das Pró-Reitorias, 4º andar, Hércules Maymone, 4º andar  
Bairro: Pioneiros CEP: 79.075-900  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: oapconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



Continuação do Parecer: 7.494.372

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013. Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPPI/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/lei-sobre-a-pesquisa-com-seres-humanos/> e <https://cep.ufms.br/documentos/>

7) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

8) Informações essenciais TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

9) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

10) Relatório de caso ou projeto de relatório de caso? Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

11) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

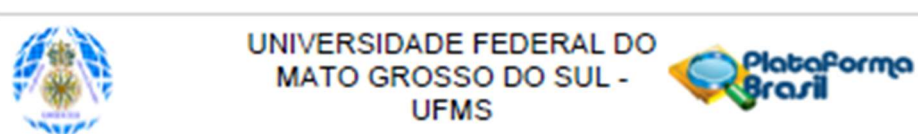
Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

12) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2/Hércules Maymonet 2 1º andar  
Bairro: Pioneiros CEP: 79.070-900  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: [cepconep.propp@ufms.br](mailto:cepconep.propp@ufms.br)





Continuação do Parecer: 7.454.372

13) Declaração de uso de material biológico e dados coletados Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

14) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados Disponível em: <https://cep.ufms.br/files/2023/06/LISTA-DE-DOCUMENTOS-NECESSARIOS-FINAL.pdf> (Item 9)

15) Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual Disponível em: <https://cep.ufms.br/files/2024/08/cartacircular012021.pdf>

16) Solicitação de dispensa de TCLE e/ou TALE Disponível em: <https://cep.ufms.br/solicitacao-de-dispensa-de-tcle-ou-tale/>

17) Acesso à Rede de Pesquisa HUMAP/EBserh: [https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitals-universitarios/regiao-centro-oeste/humap-ufms/ensino-e-pesquisa/setor-de-gestao-da-pesquisa-e-inovacao-tecnologica/pesquisas-academicas/copy2\\_of\\_1-solicitacao-para-realizar-pesquisa](https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitals-universitarios/regiao-centro-oeste/humap-ufms/ensino-e-pesquisa/setor-de-gestao-da-pesquisa-e-inovacao-tecnologica/pesquisas-academicas/copy2_of_1-solicitacao-para-realizar-pesquisa)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                                | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|--------------------------------------|----------|
| Outros                                                    | Tcle_final.docx                               | 08/04/2025<br>16:14:40 | Fernando César de Carvalho Moraes    | Aceito   |
| Outros                                                    | Tcle.docx                                     | 08/04/2025<br>15:41:39 | Fernando César de Carvalho Moraes    | Aceito   |
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2493299.pdf | 01/04/2025<br>18:31:50 |                                      | Aceito   |
| Outros                                                    | CARTA.pdf                                     | 01/04/2025<br>18:31:19 | CLEUCIMAR APARECIDA PEREIRA PRUDENTE | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo.pdf                                     | 01/04/2025<br>18:29:30 | CLEUCIMAR APARECIDA PEREIRA PRUDENTE | Aceito   |
| Orçamento                                                 | ORCAMENTO.pdf                                 | 31/01/2025<br>10:31:20 | CLEUCIMAR APARECIDA PEREIRA PRUDENTE | Aceito   |

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2 Hércules Maymon 2 1º andar  
Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



Continuação do Parecer: 7.454.372

|                                                  |                 |                        |                                               |        |
|--------------------------------------------------|-----------------|------------------------|-----------------------------------------------|--------|
| Outros                                           | Anuência.pdf    | 31/01/2025<br>10:29:48 | CLEUCIMAR<br>APARECIDA<br>PEREIRA<br>PRUDENTE | Aceito |
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador  | Projeto.pdf     | 31/01/2025<br>10:28:09 | CLEUCIMAR<br>APARECIDA<br>PEREIRA<br>PRUDENTE | Aceito |
| Declaração de<br>Instituição e<br>Infraestrutura | Autorizacao.pdf | 31/01/2025<br>10:25:23 | CLEUCIMAR<br>APARECIDA<br>PEREIRA<br>PRUDENTE | Aceito |
| Cronograma                                       | CRONOGRAMA.pdf  | 31/01/2025<br>10:24:56 | CLEUCIMAR<br>APARECIDA<br>PEREIRA<br>PRUDENTE | Aceito |
| Folha de Rosto                                   | folha.pdf       | 31/01/2025<br>10:24:07 | CLEUCIMAR<br>APARECIDA<br>PEREIRA<br>PRUDENTE | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 08 de Abril de 2025

Assinado por:

Fernando César de Carvalho Moraes  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2 Hércules Maymon, 2 1º andar  
Bairro: Pioneiros CEP: 70.070-900  
UF: MS Município: CAMPO GRANDE  
Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br